

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O PERFIL COMUNICATIVO EM FRANCÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: entre o esperado e o concreto**

JOCILENE SANTANA PRADO

Orientador: Prof. Dr. GIVALDO MELO DE SANTANA

**São Cristóvão – SE**

**2012**

# **O PERFIL COMUNICATIVO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: entre o esperado e o concreto**

Jocilene Santana Prado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de mestrado, da Universidade Federal de Sergipe visando à obtenção de título de Mestre em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana**

**São Cristóvão – SE**

**2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

P896p Prado, Jocilene Santana  
O perfil comunicativo em francês língua estrangeira : entre o esperado e o concreto / Jocilene Santana Prado ; orientador Givaldo Melo de Santana. – São Cristóvão, 2012.  
148 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Análise do discurso. 4. Universidade Federal de Sergipe. I. Santana, Givaldo Melo de, orient. II. Título.

CDU 811.133.1:378.4(813.7)

# **O PERFIL COMUNICATIVO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: entre o esperado e o concreto**

Jocilene Santana Prado

Dissertação defendida e aprovada em 28 de setembro de 2012.

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana (**orientador**)

**Instituição:** Universidade Federal de Sergipe

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leilane Ramos da Silva (**1<sup>a</sup> examinadora**)

**Instituição:** Universidade Federal de Sergipe

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira (**2<sup>o</sup> examinador**)

**Instituição:** Universidade Federal de Sergipe

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

No decorrer desses dois anos e meio, para levar a cabo esta pesquisa contei com a contribuição de várias pessoas que a mim se somaram e acreditaram na sua concretização. Dito isto, gostaria de agradecer a todos os que deram a sua contribuição, de uma maneira ou de outra, e assim partilharam dessa caminhada. Todavia, agradeço especialmente:

- À **Natureza Criadora**, pela inspiração, discernimento, inteligência e ânimo suficientes para a concretização deste trabalho e por me proporcionar o encontro de pessoas que me auxiliaram nesta difícil, mas gratificante tarefa, sem os quais não teria levado a cabo este trabalho.
- Ao **Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana**, meu querido orientador, por ter acreditado em mim e em meu projeto, mesmo quando tudo parecia perdido; pela paciência, compreensão, transmissão de conhecimento e sabedoria na orientação deste trabalho.
- À minha mãe, **Josefa Santana Santos**, costureira, pelo apoio nas horas mais difíceis.
- Ao meu esposo, **Gilson de Souza Prado Filho**, geógrafo, que além do amor e paciência, foi também meu grande incentivador.
- Ao meu filho, **Igor Santana Prado**, pela compreensão concedida em tão tenra idade.
- Aos meus irmãos, **José Dilson Santana Santos** e **Maurício José Santana da Costa**, pelo incondicional apoio e carinho.
- A minha cunhada, **Bárbara Cristina Oliveira Prado**, fisioterapeuta, pela formatação textual desta pesquisa e pelas palavras de incentivo.
- À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leilane Ramos da Silva**, pelas valiosas contribuições fornecidas ao meu relatório de qualificação.
- Ao **Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira**, pelo compartilhamento de conhecimentos essenciais a este trabalho, em minha qualificação.
- À **Prof.<sup>a</sup> Esp. Cremildes Maria Barbosa Lessa**, minha amiga, pelo grande incentivo, empréstimo de livros e constante apoio nesta árdua trajetória, mesmo quando tudo parecia monstruosamente difícil;
- À família do meu esposo, em especial, a minha sogra, **Tereza Conceição Santos Oliveira**, psicoterapeuta familiar, que me acompanhou nesta tarefa.
- Aos professores do **Núcleo de Pós-Graduação em Letras (NPGL)**, pelo ensinamento recebido.

- Aos colegas do mestrado, pelas interações compartilhadas.
- A **Adenilson Pereira da Silva**, pela formatação final deste trabalho;
- À Equipe Diretora, do **Colégio Estadual Jackson de Figueiredo**, pela compreensão recebida.

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xv
RESUMEN	xvi
RÉSUMÈ	xvii
RESUMEN	xviii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	6
1. BREVE PANORAMA DA METODOLOGIA ANTERIOR AO COMUNICATIVO	6
1.1. Metodologia Tradicional	6
1.2. Metodologia Estrutural	14
1.3. Metodologia de Base Psicológica	20
CAPÍTULO II - METODOLOGIA COMUNICATIVA: ORIGEM, PRINCÍPIOS, EVOLUÇÃO E PERFIL DISCENTE	28
1.1. Origem do enfoque Comunicativo	28
1.2. Princípios do enfoque comunicativo	33
1.3. Evolução do Enfoque Comunicativo: a perspectiva acional	39
1.4. Perfil comunicativo dos aprendizes/usuários	45
CAPÍTULO III – CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	53
1. Breve panorama do ensino do francês no Brasil :o caso de Sergipe	53
1.1 Breve caracterização da Universidade Federal de Sergipe	57
1.1.1 O Departamento de Letras Estrangeiras	63
1.1.1.1 O Curso de Francês da Universidade Federal de Sergipe	64
1.1.1.2. O perfil esperado dos licenciandos do Curso de Letras Português-Francês	67
2. Metodologia da Pesquisa	70
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO PERFIL COMUNICATIVO DE UM GRUPO ALUNOS DE ALUNOS CONCLUDENTES DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO	79
1.Opinião dos alunos sobre sua competência linguística	79
1.1 Componente lexical	79

1.1.1 Repertório lexical básico relativo às situações concretas	79
1.1.2 Repertório lexical para atividades habituais e transações quotidianas	80
1.1.3 Repertório lexical para expressar-se sobre a maioria dos temas quotidianos	81
1.1.4 Repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade	81
1.2 Componente morfossintático	83
1.2.1 Controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples	84
1.2.2 Utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos	84
1.2.3 Razoável controle gramatical nas situações comunicativas do quotidiano	85
1.2.4 Bom controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos	86
1.3 Componente fonológico	88
1.3.1 Repertório limitado de palavras e frases memorizadas	88
1.3.2 Pronúncia clara e compreensível embora se evidencie o sotaque estrangeiro	89
1.3.3 Pronúncia bastante clara e inteligível, embora ainda ocorram erros de pronúncia	89
1.3.4 Pronúncia e entonação claras e naturais	90
1.4. Componente Ortográfico	92
1.4.1 Escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas utilizadas habitualmente	93
1.4.2 Escrita de palavras e orações curtas relativas aos assuntos do quotidiano	93
1.4.3 Produção escrita inteligível em toda a sua extensão	94
1.4.4 Produção escrita inteligível que considera as convenções da organização e de distribuição em parágrafos, ficando perceptível a influência da língua materna	95
2. Opinião dos alunos sobre sua competência sociolinguística	96
2.1 Fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida e apresentações	97
2.2 Fórmulas quotidianas de saudação e tratamento	97
2.3 Consciência das normas de cortesia mais significativas entre os costumes, as atitudes, os valores, as crenças que prevalecem nas comunidades das línguas-culturas estrangeira e materna	98
2.4 Utilização do registro de língua mais apropriado às diversas situações comunicativas, de maneira clara e convicta	99
3. Opinião dos alunos sobre o domínio da competência discursiva	101
3.1 Competência discursiva I (Coesão e Coerência)	101

3.1.1.Utilização de elementos coesivos curtos e simples	102
3.1.2 Utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações	102
3.1.3 Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão	103
3.1.4 Utilização dos mais diversos conectores	104
3.2Competência discursiva II (Flexibilidade)	106
3.2.1.Reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso	106
3.2.2 Adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas	107
3.2.3 Adaptação do discurso falado escrito ao abordar situações menos rotineiras	107
3.2.4 Variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor	108
4. Opinião dos alunos sobre a competência estratégica	110
4.1 Uso da gestualidade para fazer esclarecimentos	110
4.2 Afrancesamento de vocábulos	111
4.3 Uso de definições e finalidades na falta do vocábulo preciso	111
5. Opinião dos alunos sobre o domínio da compreensão oral	114
5.1 Expressões e vocabulário de uso frequente	114
5.2 Compreensão de anúncio e mensagens curtas e simples	115
5.3 Compreensão de programas de rádio e televisões	115
5.4 Compreensão de exposições longas e palestras	116
6. Opinião dos alunos sobre o domínio da Compreensão Escrita	118
6.1 Compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos	118
6.2Leitura de textos curtos e simples	119
6.3 Compreensão de cartas pessoais	119
6.4 Compreensão de artigos, reportagens e textos literários em prosa	120
7. Opinião dos alunos sobre o domínio da Expressão Oral	122
7.1 Utilização de frases simples para descrever o entorno	122
7.2 Descrição da família, condição de vida	123
7.3 Relato de experiências, acontecimentos, expectativas e metas	123
7.4 Explicação de um ponto de vista mostrando suas vantagens e desvantagens	124
8. Opinião dos alunos quanto ao domínio da Expressão Escrita	126
8.1 Escrita de cartão postal simples e curto	126
8.2 Escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade	

imediate	127
8.3 Escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal	127
8.4 Escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	142

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01.</b> Perfil discente: competências e habilidades na Metodologia Tradicional	13
<b>Quadro 02.</b> Perfil discente: competências e habilidades na Metodologia Estrutural	19
<b>Quadro 03.</b> Perfil discente: competências e habilidades na Metodologia de Base Psicológica	27
<b>Quadro 04.</b> Níveis de competência em termos de competência e habilidades segundo o CECR	49
<b>Quadro 05.</b> Perfil discente na Metodologia Comunicativa	52
<b>Quadro 06.</b> Perfil discente no Ensino Fundamental e Médio	55
<b>Quadro 07.</b> Disciplinas e Organização Departamental do Instituto de Letras e Artes (ILAC)	58
<b>Quadro 08.</b> Componentes Curriculares da Licenciatura Plena em Português-Francês (1975)	59
<b>Quadro 09.</b> Componentes Curriculares após a Reforma de 1993	61
<b>Quadro 10.</b> A Departamentalização de 2010	63
<b>Quadro 11.</b> Alunos inscritos/concorrência no vestibular para os cursos 460 e 461	64
<b>Quadro 12.</b> Alunos diplomados nos seguintes anos: 2007,2008 e 2009	64
<b>Quadro 13.</b> Evasão discente nos anos 2007, 2008 e 2009	65
<b>Quadro 14.</b> Efetivo docente/titulação	66
<b>Quadro 15.</b> Perfil linguístico esperado dos licenciados em Francês	68
<b>Quadro 16.</b> Perfil Profissional esperado dos licenciandos em Francês	69
<b>Quadro 17.</b> Categorias de Análise	73
<b>Quadro 18.</b> Perfil Discente 01	75
<b>Quadro 19.</b> Perfil Discente 02	76
<b>Quadro 20.</b> Perfil Discente 03	76

<b>Quadro 21.</b> Perfil Discente 04	77
<b>Quadro 22.</b> Perfil Discente 05	77
<b>Quadro 23.</b> Perfil Discente 06	78
<b>Quadro 24.</b> Perfil Discente 07	78
<b>Quadro 25.</b> Repertório lexical básico relativo às situações concretas	80
<b>Quadro 26.</b> Repertório lexical para as atividades habituais transações quotidianas	80
<b>Quadro 27.</b> Repertório lexical para expressar-se sobre a maioria dos temas quotidianos	81
<b>Quadro 28.</b> Repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade	82
<b>Quadro 29.</b> Controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples	84
<b>Quadro 30.</b> Utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos	85
<b>Quadro 31.</b> Razoável controle gramatical nas situações comunicativas do quotidiano	85
<b>Quadro 32.</b> Bom controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos	86
<b>Quadro 33.</b> Repertório limitado de palavras e frases memorizadas	88
<b>Quadro 34.</b> Pronúncia clara e compreensível embora se evidencie o sotaque estrangeiro	89
<b>Quadro 35.</b> Pronúncia bastante clara e inteligível, embora ainda ocorram erros de pronúncia	90
<b>Quadro 36.</b> Pronúncia e entonação claras e naturais	91
<b>Quadro 37.</b> Escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas utilizadas habitualmente	93
<b>Quadro 38.</b> Escrita de palavras e orações curtas relativas aos assuntos do quotidiano	94
<b>Quadro 39.</b> Produção escrita inteligível em toda a sua extensão	94
<b>Quadro 40.</b> Produção escrita inteligível que considera as convenções de organização e de distribuição em parágrafos	95
<b>Quadro 41.</b> Fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida, apresentações	97
<b>Quadro 42.</b> Fórmulas quotidianas de saudação e tratamento	98
<b>Quadro 43.</b> Consciência das normas de cortesia mais significativas que prevalecem nas	98

comunidades das línguas-culturas materna e estrangeira

<b>Quadro 44.</b> Utilização do registro de língua mais apropriado às diversas situações comunicativas, de maneira clara e convicta	99
<b>Quadro 45.</b> Elementos coesivos curtos, distintos e simples	102
<b>Quadro 46.</b> Utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações	103
<b>Quadro 47.</b> Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão	103
<b>Quadro 48.</b> Utilização dos conectores	104
<b>Quadro 49.</b> Reconhecimento de marcas de oralidade no discurso	106
<b>Quadro 50.</b> Adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas	107
<b>Quadro 51.</b> Adaptação do discurso falado e escrito ao abordar situações menos rotineiras	108
<b>Quadro 52.</b> Variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor	108
<b>Quadro 53.</b> Uso da gestualidade para fazer alguns esclarecimentos	110
<b>Quadro 54.</b> <i>Afrancesamento</i> de vocábulos	111
<b>Quadro 55.</b> Uso de definições e finalidades na falta de um vocábulo preciso	112
<b>Quadro 56.</b> Expressões e vocabulário de uso frequente	114
<b>Quadro 57.</b> Compreensão de anúncios e mensagens curtas e simples	115
<b>Quadro 58.</b> Compreensão de programas de rádio e televisão	116
<b>Quadro 59.</b> Compreensão de exposições longas e palestras	116
<b>Quadro 60.</b> Compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos	118
<b>Quadro 61.</b> Leitura de textos curtos e simples	119
<b>Quadro 62.</b> Compreensão e cartas pessoais	120
<b>Quadro 63.</b> Compreensão de artigos, reportagens e textos literários contemporâneos em prosa	120
<b>Quadro 64.</b> Utilização de frases simples para descrever o entorno	122

<b>Quadro 65.</b> Descrição da família, condições de vida	123
<b>Quadro 66.</b> Relato de experiências, acontecimentos, expectativas e metas	124
<b>Quadro 67.</b> Explicação de um ponto de vista mostrando suas vantagens e desvantagens	124
<b>Quadro 68.</b> Escrita de cartão-postal simples e curto	126
<b>Quadro 69.</b> Escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata	127
<b>Quadro 70.</b> Escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal	128
<b>Quadro 71.</b> Escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse	128

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01.</b> Componente lexical	83
<b>Gráfico 02.</b> Componente morfossintático	87
<b>Gráfico 03.</b> Componente fonológico	92
<b>Gráfico 04.</b> Componente ortográfico	96
<b>Gráfico 05.</b> Competências sociolinguística	100
<b>Gráfico 06.</b> Competência discursiva I (Coesão e Coerência)	105
<b>Gráfico 07.</b> Competência discursiva II (Flexibilidade)	109
<b>Gráfico 08.</b> Competência estratégica	113
<b>Gráfico 09.</b> Compreensão oral	117
<b>Gráfico 10.</b> Compreensão escrita	121
<b>Gráfico 11.</b> Expressão oral	125
<b>Gráfico 12.</b> Expressão escrita	129

## RESUMO

Este trabalho visa a traçar o perfil comunicativo de um grupo discente da Licenciatura em Francês Língua Estrangeira (FLE) da Universidade Federal de Sergipe e se insere nos estudos descritivos, modalidade de pesquisa mais apropriada para caracterizar um determinado grupo social. Para tanto, inicialmente fez-se um breve panorama da Metodologia do Ensino-aprendizagem do FLE desde o método gramática-tradução até a perspectiva acional, concebida aqui como uma evolução do Enfoque Comunicativo. Em seguida, procedeu-se à descrição do contexto, que forneceu importantes elementos para o delineamento do perfil linguístico e profissional esperado dos aprendizes, em termos de competências e habilidades, conforme explicitado no Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Posteriormente, aplicou-se um questionário com vistas a conhecer o perfil comunicativo dos licenciandos e assim pode-se concluir que a competência comunicativa apresentada pelos aprendizes é, em sua maioria, coerente com o Projeto supracitado, apesar de apontar algumas necessidades dos licenciandos quanto ao domínio do componente morfosintático e das competências discursiva e estratégica. Portanto, o referido trabalho favorecerá a reflexão sobre os pilares comunicativos que embasam a formação inicial dos futuros docentes em FLE no contexto sergipano.

**Palavras-chave:** Perfil Comunicativo. Francês Língua Estrangeira. Licenciandos. Projeto Pedagógico. Universidade Federal de Sergipe.

## RÉSUMÉ

Ce travail s'insère dans les études descriptives, modalité de recherche la plus appropriée pour caractériser un groupe social donné et vise à dessiner le profil communicatif d'un groupe d'étudiants de la Licence en Français Langue Étrangère (FLE) de l'Université Fédérale de Sergipe. Pour ce faire, d'abord, on a fait un bref panorama de la Méthodologie de l'enseignement-apprentissage du FLE dès la Méthode Grammaire-Traduction jusqu'à la Perspective Actionnelle, conçue dans cette étude, comme une évolution de l'Approche Communicative. Tout après, on a réalisé une brève description du contexte, qui a fourni d'importants éléments pour comprendre ce qu'on attend des étudiants en terme de compétences et habilités linguistiques et professionnelles. Ensuite, en ce qui concerne les informants, on leur a fait répondre un questionnaire de recherche dans le but de connaître son profil communicatif, et ainsi on a pu en conclure, malgré les besoins remarqués surtout par rapport à la composante morphosyntaxique et les compétences discursive et stratégique, que la compétence de communication présentées par les sujets de cette recherche est cohérente, dans la majorité, avec le Projet Pédagogique de la Licence en question. Toutefois, cette étude favorisera, bin sûr, la réflexion sur les piliers communicatifs fondant la formation initial des futurs enseignants du FLE dans le contexte sergipain.

**Mots-clés :** Profil Communicatif. Étudiant. Français Langue Étrangère. Projet Pédagogique. Université Fédérale de Sergipe.

## RESUMEN

Este se inserta en los estudios descriptivos, modalidad de investigación la más adecuada para caracterizar un determinado grupo social y pretende diseñar el perfil comunicativo de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Francés Lengua Extranjera (FLE) de la Universidad Federal de Sergipe. Se hizo, inicialmente, un breve panorama de la Metodología de la Enseñanza-Aprendizaje del FLE a partir del Método Gramática-Traducción hasta la Perspectiva de la Acción según la cual el Aprendizaje se hace mediante las tareas, concebida en este estudio, como una evolución del Enfoque Comunicativo. Luego, se llevó a cabo una breve descripción del contexto, lo cual suministró importantes elementos para comprender lo que se espera de los estudiantes en términos de competencias y habilidades lingüísticas y profesionales. Enseguida, a respecto los informantes, se les aplicó un cuestionario con el objetivo de conocer su perfil comunicativo. Así, se concluye que, no obstante las necesidades notadas, sobre todo en relación al componente discursivo y estratégico, la competencia comunicativa presentada por los sujetos de esta investigación es coherente, en la mayoría, con el Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en cuestión. Por consiguiente, este estudio contribuye a reflejar acerca de los pilares comunicativos que cimientan la formación inicial de los futuros docentes del FLE en el contexto del Estado de Sergipe.

**Palabras-clave:** Perfil comunicativo. Estudiante. Francés Lengua Extranjera. Proyecto Pedagógico. Universidad Federal de Sergipe.

## INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em nível de graduação na Universidade Federal de Sergipe, doravante UFS, observa-se certo desencontro entre o conteúdo linguístico ensinado e a performance comunicativa apresentada pelos discentes. O ensino-aprendizagem da língua francesa e a habilidade comunicativa dos aprendizes parecem, dessa maneira, caminhar por vias distintas, de forma que se apresentam desarticulados. Os graduandos apresentam algumas necessidades quanto ao manejo da língua, ou seja, na transferência do conteúdo aprendido em sala de aula para as situações reais de comunicação.

Para Gil (2010), essas causas têm origem diversa. Segundo esse autor, as variáveis relacionadas aos alunos se referem às suas aptidões, aos seus hábitos de estudo, bem como à sua motivação. Outrossim, as variáveis relacionadas aos professores se referem aos conhecimentos concernentes à matéria, às suas habilidades pedagógicas, bem como à sua motivação e à sua percepção sobre a educação. Finalmente, ainda conforme esse autor, as variáveis relacionadas ao curso referem-se aos objetivos propostos e aos métodos utilizados para consegui-los.

Nesse sentido, vale ressaltar que se por um lado um dos objetivos do curso de Letras Estrangeiras Português-Francês da UFS é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, tanto na modalidade oral como escrita e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, por outro, a Didática de Línguas defende o desenvolvimento, no aprendiz de língua estrangeira, da competência comunicativa. Como se pode verificar no referencial teórico desta pesquisa, a competência comunicativa, entendida como o conjunto de outras subcompetências, na prática se concretiza no desenvolvimento, no aprendiz, das quatro habilidades mínimas no que se refere à aprendizagem de língua estrangeira.

Enquanto discente, fruto do currículo de 1993, a autora deste trabalho sentia algumas necessidades no que concerne à competência de comunicação, sobretudo no manejo oral da língua e na transferência do conteúdo aprendido em sala de aula para as situações reais de comunicação. Não obstante, já na condição de docente, considera que a reelaboração da Proposta Curricular (2007), nesse sentido, representou de um lado, uma tentativa de preencher as lacunas deixadas pelo currículo anterior, ao inserir a disciplina Compreensão e Expressão

Oral em Língua Francesa, aliada à Fonética Francesa, que já constava naquele currículo. Por outro lado, buscou modificar o ementário das disciplinas de língua francesa, todo ele enfocando, de maneira clara, o desenvolvimento do aluno nas quatro habilidades mínimas: falar, ouvir, ler e escrever. Tudo isso com o propósito, de dirimir as necessidades comunicativas dos alunos.

Foi com o mesmo objetivo – desenvolver a competência comunicativa dos alunos de francês língua estrangeira na UFS – que no início do semestre letivo de 2012, os professores de francês do Departamento de Letras Estrangeiras, doravante DLES, resolveram adotar o manual didático *Version Originale*, em seus quatro níveis (A1, A2, B1 e B2), conforme o *Cadre européen Commun de Référence pour les langues* (CECR). Tal manual didático é baseado nos princípios da Perspectiva Acional, evolução do enfoque comunicativo.

No prólogo do livro *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Jesús Túson (1997) relata a seguinte anedota, narrada pelo antropólogo Marvin Harris: nos Estados Unidos, um casal de surdomudos teve um filho que ouvia, porém por padecer de asma, foi obrigado a permanecer em casa e só podia se relacionar com alguns amigos de seus pais que também eram surdos. Os pais decidiram, então, que o filho deveria assistir televisão várias horas por dia com a finalidade de ter acesso à língua inglesa. Aos três anos de idade, a criança manejava com desenvoltura o sistema de comunicação gestual dos surdos e não pronunciava nem uma palavra da língua inglesa.

Com essa historieta, o autor chama a atenção para um fato requerido pelo enfoque comunicativo, pela documentação oficial sobre o ensino de línguas e por vários livros didáticos atuais assentados nos princípios desse enfoque, porém quase sempre esquecido pela prática docente: as línguas humanas não são nada, ou quase nada, fora de seu entorno natural, de uso que é a conversação, a interação comunicativa, o trato verbal do cotidiano.

Apesar disso, durante muito tempo, as reflexões linguísticas e a prática docente foram orientadas para a escrita, esquecendo-se, portanto, da dimensão primária da linguagem humana: a língua oral. Em outras palavras, a prática docente, tanto tradicional como moderna, atribuiu muito mais peso à expressão escrita e descuidou do uso de cada dia, isto é, da fala, por considerá-la, segundo Jesús Tusón (*op.cit*), plebeia, informal e carente de interesse.

Apoiado pela Pragmática<sup>1</sup>, o enfoque comunicativo é, hoje em dia, moeda corrente no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A reflexão sobre a língua e sua aprendizagem tendo em conta o desenvolvimento da competência comunicativa vem ressaltar que sua finalidade não é ensinar sobre a língua estrangeira, mas ensinar a comunicar-se nela. Em outras palavras, não é ensinar algo sobre o funcionamento dessa língua senão ensinar a fazer algo com ela, isto é, realizar atos de fala ou, como dizemos em Didática de Línguas, funções comunicativas.

O termo competência comunicativa, forjado inicialmente por Dell Hymes, foi reformulado em várias ocasiões, sendo M. Canale (1983), quem o subdivide nas subcompetências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. É, portanto, esse modelo que apoiará este estudo.

O desenvolvimento dessa competência nos aprendizes de língua estrangeira implica o compromisso com o desenvolvimento, como já mencionado anteriormente, das quatro destrezas básicas, em um processo de integração, desde a elaboração de conteúdo até as atividades que serão levadas a cabo na sala de aula.

Como se depreende da amplitude da competência comunicativa, aprender uma língua estrangeira significa ir mais além do domínio dessas quatro destrezas ou simplesmente do aprendizado de meras estruturas ou vocabulário, ou ainda de alguns sons inerentes a tal língua. Uma língua é, principalmente, a expressão de uma cultura, uma forma de entender e codificar a realidade, de organizar relações interpessoais. Os falantes nativos de uma língua compartilham por meio dela significados culturais sem os quais resulta difícil uma comunicação eficaz. Dessa forma, o ensino deve introduzir nos aprendizes as características mais relevantes do contexto sociocultural.

À luz dessas reflexões, eis que surge um primeiro questionamento: **A licenciatura em Português-Francês da UFS está formando seus alunos tendo em conta os princípios da competência comunicativa?** A partir daí, origina-se o nosso problema de pesquisa definido através da seguinte pergunta: Qual é o perfil comunicativo dos alunos de francês língua estrangeira da UFS, ao terminarem o curso? Na medida em que se avança na literatura existente sobre o tema, esse questionamento geral se concretiza nas seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>1</sup> O termo Pragmática é concebido como ramo do conhecimento que nasceu no seio da Filosofia da Linguagem e muito contribuiu para a elaboração conceitual do enfoque comunicativo, conforme explícito em Cuq (2003).

- Como se sentem esses alunos, no que se refere ao domínio da competência linguística?
- O que opinam sobre o domínio da compreensão e expressão orais e da compreensão e expressão escritas?
- Como se sentem com relação ao domínio da competência estratégica e discursiva?
- O que opinam sobre o domínio da competência sociolinguística?

Considerando que o ensino de Língua Francesa no Departamento de Letras Estrangeiras da UFS segue os princípios comunicativos, definiu-se como objetivo geral analisar o perfil comunicativo de um grupo de alunos da Licenciatura em Francês Língua Estrangeira da UFS, com vistas a buscar resposta para a problemática proposta. Esse propósito se materializa efetivamente na realização dos seguintes objetivos específicos:

- Detectar a opinião de sete alunos concludentes sobre o domínio de sua competência linguística;
- Identificar a opinião de sete alunos sobre o domínio da compreensão e expressão orais e da compreensão e expressão escritas;
- Descrever o que opinam sete alunos sobre o domínio da competência estratégica e discursiva;
- Verificar a opinião de sete alunos sobre o domínio da competência sociolinguística;

Para a realização desses objetivos, fez-se uso da modalidade de pesquisa descritiva que, conforme Rodrigues (2006, p.90), é a modalidade mais apropriada para “*descrever características de um determinado grupo e estudos de opinião, de motivações*” [...]. Nessa mesma linha, salienta Best *apud* Marconi e Lakatos (2010, p.6) que a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos: registro, descrição, análise e interpretação dos fenômenos atuais.

Assim sendo, utilizou-se como procedimentos metodológicos, em um primeiro momento, a revisão bibliográfica para a delimitação o marco teórico; em um segundo momento, procedeu-se à análise documental notadamente das resoluções do CONSU/CONEPE da UFS, o que permitiu mapear o contexto no qual se insere a Licenciatura Português-Francês na UFS. Finalmente, realizou-se a aplicação de questionários aos alunos,

visando à obtenção de dados que, por sua vez, permitiram descrever seu perfil comunicativo, tal como proposto nos objetivos deste estudo.

Essa reflexão inicial ampliou-se ao longo desta pesquisa cujo *corpus* se vertebrou na seguinte constituição:

**Capítulo Primeiro:** delineou-se o marco teórico que embasa este estudo. Para tanto, utilizou-se dos construtos operacionais ligados à metodologia do ensino das línguas estrangeiras anterior ao enfoque comunicativo.

**Capítulo Segundo:** ainda relacionado ao referencial teórico, tratou-se, neste capítulo, da metodologia comunicativa para o ensino das línguas estrangeiras, desde sua origem até os dias atuais.

**Capítulo Terceiro:** realizou-se a descrição do contexto e da fundamentação teórica utilizada para levar a cabo este estudo. Para tanto, caracterizou-se brevemente UFS e DLE, e o curso de Letras Francês. Posteriormente, descreveu-se a fundamentação metodológica adotada para a materialização desta pesquisa.

**Capítulo Quarto:** neste capítulo, traçou-se o perfil de um grupo de sete alunos em FLE da UFS à luz dos dados obtidos.

## Capítulo I

### **BREVE PANORAMA DA METODOLOGIA ANTERIOR AO ENFOQUE COMUNICATIVO**

A metodologia para o ensino de língua estrangeira, sobretudo nos dias atuais, está diretamente ligada à necessidade humana de se comunicar, interagir com o outro, trocar experiências etc. Ressalte-se, porém, que a escolha de uma metodologia em detrimento de outra depende de inúmeros fatores: i) metodologia adotada pela instituição de ensino; ii) adequação da metodologia aos objetivos do curso; iii) metodologia na qual o professor aprendeu a língua; iv) sua formação permanente e, por fim, v) a necessidade e o desejo dos aprendizes.

Na literatura existente a separação é puramente didática, visto que, com relação à cronologia, não existe ruptura total, ou seja, o simples fato de aparecer um novo enfoque metodológico, não significa que o antecedente seja descartado. Isso se verifica mais veementemente nas práticas de sala de aula, tanto que ainda hoje há professores em cujas aulas reproduzem a metodologia tradicional.

Segundo Martinez (2009), não há uma sucessão cronológica estática, o que se observa é evolução, retrocesso, análise do que é realizado em outros lugares e adaptações. Até porque as mudanças ocorridas no âmbito da didática não são decretadas de forma automática, por meio de portarias, prefácios de manuais ou cursos de formação continuada.

#### **1.1 Metodologia Tradicional**

A metodologia tradicional compreende os métodos: **gramática-tradução, leitura-tradução e direto**. No que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o método gramática-tradução – cujo processo de ensino-aprendizagem se centra na escrita e privilegia os exercícios de tradução com recurso sistemático à língua materna - perdura, em teoria, até meados do século XX.

Segundo Sanches (1997, p.39), os primeiros métodos para ensinar/aprender uma língua não eram baseados na gramática normativa. A aprendizagem se dava por meio do contato e da interação entre os falantes. Antes do surgimento da gramática – a que hoje é denominada de normativa – a prática oral era a base do ensino-aprendizagem de línguas.

A oficialização do ensino das línguas no mundo ocidental coincide com o advento das primeiras gramáticas escritas em Latim e dedicadas, em sua maior parte, ao ensino dessa língua. Esses documentos são imprescindíveis ao processo de escolarização dos saberes metalinguísticos codificados, cuja ocorrência se verifica no momento em que são formados (ou construídos) os Estados-Nações. Assim, o ensino das línguas formaliza-se por volta do século XVI, em que emerge o fenômeno da gramatização, como salienta Aurox (1992, p.28):

Os contatos linguísticos se tornaram um dos elementos determinantes dos saberes metalinguísticos codificados e as gramáticas se tornaram as peças-mestras de uma técnica do conhecimento das línguas. Em seguida, o desenvolvimento do livro impresso dá a este fenômeno uma difusão incomparável. Enfim, a exploração do planeta, a colonização e a exploração de vários territórios encetam o longo processo de descrição, na base da tecnologia gramatical ocidental, da maior parte das línguas do mundo.

O surgimento das gramáticas contribui bastante para o ensino de línguas, visto que os compêndios gramaticais representam um importante instrumento na estruturação e formalização dos elementos constitutivos dos idiomas, favorecendo a sistematização, a análise e a fixação dos conteúdos e objetivos a serem ensinados e/ou aprendidos. Logo, os professores veem nesses documentos um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem das línguas.

É preciso ressaltar que nem todas as línguas possuíam uma gramática, uma vez que só possuíam esse *status* as línguas clássicas: o grego, o latim e depois o hebreu. As outras – as que foram originadas das ruínas do Império Romano e da queda do latim – denominadas de línguas modernas ou vivas só foram valorizadas a partir do século XV. Saliente-se, no entanto, que o ensino das línguas estrangeiras modernas dava-se, nessa época, fora do ambiente escolar e utilizava-se o mesmo modelo de ensino-aprendizagem das línguas clássicas.

No método **gramática-tradução**, tem-se por objetivo ensinar um conhecimento sobre a língua, o que torna possível o acesso aos textos literários através do domínio da morfossintaxe e do léxico. Conforme Sanches (1997), as gramáticas latinas se avolumam

tanto em morfologia como em sintaxe, sempre procurando explicar os clássicos mediante a formulação de regras mais complexas e menos conectadas com uso. Tal falta de conexão com o quotidiano acaba por converter o ensino-aprendizagem de línguas em um fim em si mesmo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a supremacia da língua literária em relação à língua oral, já que um dos principais objetivos da aprendizagem nessa metodologia é propiciar o acesso aos clássicos que se dá por meio da tradução de textos literários. Segundo, Santana (2005, p.74-75):

*Dicha enseñanza consistía en el análisis de la gramática y de la retórica y en un aprendizaje memorístico de las declinaciones, las conjugaciones y la traducción, y se convierte en patrón único para enseñanza de lenguas modernas hasta finales del siglo XIX [...] esta concepción sigue, con algunas modificaciones, caracterizando aún la enseñanza de lenguas extranjeras en muchas partes del orbe, sobre todo en ámbito de las licenciaturas impartidas por las diversas universidades, caracterizando en tan conocido, en el ámbito de lengua extranjera, método de gramática-traducción.<sup>2</sup>*

Concebe-se a língua como um sistema lógico organizado em regras que são aprendidas de maneira explícita (método dedutivo), observáveis em frases e textos literários. Aqui, estuda-se uma língua estrangeira para desenvolver o intelecto e para ler os clássicos, os *bons autores*.

O professor é onisciente e representa a autoridade máxima do processo educativo, é ele quem decide, organiza, corrige e avalia. O aluno, aqui, é sempre um sujeito passivo que aprende memorizando as conjugações verbais, as regras gramaticais e as listas de vocabulário.

Compreende-se a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma atividade puramente intelectual, cujo objetivo é chegar ao domínio do léxico e da sintaxe, através de um processo dedutivo, ou seja, por meio da reflexão, explicação e processos de abstração. Nessa perspectiva, aprender a língua significa dominar a morfossintaxe, memorizar regras e exceções, tendo sempre como base o texto literário.

---

<sup>2</sup> Esse ensino consistia na análise da gramática e da retórica e na aprendizagem por meio de memorização das declinações, conjugações e tradução; e se torna modelo único para o ensino-aprendizagem das línguas modernas até o final do século XIX [...]. Conceção que segue, com algumas modificações, caracterizando ainda o ensino de línguas estrangeiras em muitas partes do globo, sobretudo no âmbito das licenciaturas implementadas pelas universidades, caracterizando no então conhecido, no âmbito de língua estrangeira, método gramática-tradução. [...]

Por tudo isso, privilegiam-se os exercícios de tradução com recurso sistemático à língua materna. De acordo com Germain (1993), propõem-se como estratégias de aprendizagem a tradução e a versão como base para a compreensão da língua em estudo. Ainda com relação às atividades pedagógicas destacam-se: a) a memorização de regras e de vocabulário; b) explicação explícita das regras gramaticais; c) elaboração de exaustivas listas de vocabulário; d) de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados. Percebe-se, por conseguinte, que o dicionário e a gramática passam a ser elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

Assim, pode-se dizer que o referido enfoque é caracterizado pelo (a): elaboração do currículo tomando como eixo norteador a descrição gramatical da língua; b) predomínio da gramática normativa no que se refere aos objetivos a serem alcançados; c) memorização de listas de vocabulário; d) presença de atividades tais como tradução e versão; e) uso da língua materna do aluno em sala de aula.

Mas esse método está longe de corresponder aos anseios dos aprendizes que vislumbram uma aprendizagem de língua estrangeira com efeitos práticos para a vida, como por exemplo, para quem deseja se comunicar oralmente, uma vez que as atividades realizadas pelos alunos não prioriza esse tipo de habilidade.

Posteriormente, a configuração mundial começa a expressar os primeiros sinais de mudança, tais como o desenvolvimento do comércio e da indústria, o que, por sua vez, tornam os métodos de ensino então vigentes e pautados no modelo clássico, de certa forma, obsoletos, originando o Método Direto para atender a essa nova demanda.

Dada a ineficácia do Método Gramática-Tradução para aqueles que almejam comunicar-se oralmente, conforme já mencionado, e para preencher as lacunas deixadas pelo método anterior, sobretudo no que se refere ao distanciamento entre o aprendizado da língua como um fim em si mesmo e sua funcionalidade em um contexto social que começara a mudar, surge o **Método Direto** com o objetivo de desenvolver nos aprendizes a oralidade e só depois a escrita.

Conforme Cuq (2002), no início do século XX, a ideia de que o objetivo principal do ensino-aprendizagem das línguas consiste em aprender a falá-las, depois a escrevê-las e ainda, que o seu conhecimento prático deve prevalecer sobre a aquisição de uma cultura literária é rapidamente disseminada em todo o mundo.

Tal surgimento deve-se também à necessidade de se explorar o eixo pragmático da língua, na medida em que as línguas modernas passam a integrar os currículos escolares como disciplinas obrigatórias dentro da legislação escolar. Porém, o método Direto, diferente do método Gramática-Tradução, não se adequa ao contexto escolar.

Concebe-se a língua como instrumento de comunicação eminentemente oral. Os textos literários já não ocupam posição de destaque, isto é, já não são mais parâmetro para o bom uso da língua. Nessa perspectiva, prioriza-se a habilidade oral com ênfase na boa pronúncia. Assim, dá-se primazia à língua em uso contrariamente ao método clássico cujo objetivo é propiciar simplesmente um conhecimento sobre a língua.

O conteúdo a ser ensinado é baseado em situações ou temáticas. O vocabulário utilizado é o do cotidiano. A gramática ocupa lugar secundário no Método Direto, além de que não se dão explicações gramaticais explícitas. Segundo Germain (1993, p.130), o ensino da gramática não é de todo abolido, é realizado de maneira indutiva, ou seja, sem sistematização. As regras de funcionamento da língua são extraídas da observância refletida das estruturas linguísticas. Acredita-se que o aprendizado das línguas estrangeira e materna se dá de maneira análoga.

A tradução é evitada, visto que são negados os princípios do método Gramática-Tradução. Sua eficácia é questionada, sobretudo no que diz respeito à proibição da tradução por parte do aluno. Isso é inevitável, porque o aprendiz traduz mentalmente, na maioria das vezes, mas não verbaliza e, assim, constata mais tarde a falta de exatidão entre alguns enunciados nas línguas estrangeira e materna, dada a inexistência de correspondência perfeita entre duas línguas. Conforme sinaliza Besse (1985, p.34):

*L'étudiant ne peut toujours vérifier si sa « traduction » silencieuse est juste ; l'enseignant montre son oreille, est-ce qu'il veut dire : « c'est une oreille », « écoutez » ou « je ne vous entends pas », « parlez plus fort », etc. ? Le jeu des questions-réponses amène à pratiquer une L2 assez différente de celle réellement utilisée par les natifs dans leurs conversations [...]*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> O estudante não pode verificar se sua tradução silenciosa é correta; o professor mostra sua orelha, isso quer dizer: “é uma orelha”, “escute” ou “eu não escuto”, “fale mais forte”, etc.? O jogo de questões-respostas conduz a praticar uma língua estrangeira diferente da língua realmente utilizada pelos nativos em suas conversações [...]. (Tradução nossa)

Embora haja predominância dos exercícios *pergunta-resposta*, percebe-se na referida metodologia a utilização de exercícios de conversação, redação de parágrafos etc. Como técnicas explicativas têm-se: definições, relações com palavras da mesma família, busca de sinônimos/antônimos: finalmente, põe-se algum exemplo, contextualizando a palavra em situações oportunas. A compreensão é auxiliada pela utilização de objetos, imagens e/ou mímicas apresentadas pelo professor, que serve de modelo linguístico para o aluno conduzindo as atividades da aula, mas deixa alguma iniciativa ao aluno, diferente da metodologia anterior, em que o aprendiz não tem nenhuma iniciativa. Assim, é imprescindível que o professor mantenha-se ativo.

Os aprendizes, por sua vez, são levados a pensar, a estudar e a falar na língua-alvo sem o recurso da tradução desde o início do curso. Não lhes é permitido utilizar a língua materna em sala de aula, pois acredita-se que a língua materna pode causar interferências na aprendizagem da língua estrangeira.

Apesar de inovador em muitos aspectos, tais como perspectiva globalista da aprendizagem, aliada a seu caráter ativo (dinâmico), o método direto, assim como o seu antecessor – o método Gramática-Tradução – é limitado, artificial, e busca a sistematização dos fatos linguísticos, cujos princípios norteadores não são em nada transparentes. Em suma, não apresenta solidez teórica e nem se mostra apropriado ao contexto escolar. Tudo isso, de certa maneira, denuncia seu fracasso, ou pelo menos, conclama a uma nova reflexão. Nessa linha de pensamento Martinez (2009, p.53) nos explicita:

A metodologia direta alcançou grande êxito particularmente na Europa e nos Estados Unidos, em fins do século XIX e princípios do século XX, em um mundo que o trem e as grandes linhas marítimas [...] essa metodologia penetra também na instituição escolar e a realidade das classes, pelo menos quando os textos oficiais que marcam que marcam, entre outras, a instrução pública francesa são aplicados: professores frequentemente tradicionalistas e carentes de formação nem sempre serão seus melhores propagandistas.

O método **Leitura-Tradução**, em certa medida, contemporâneo do Método Direto, foi desenvolvido por pedagogos de origem anglo-saxônica para atender àqueles cuja necessidade é prioritariamente o desenvolvimento da competência leitora. Em suma, trata-se de desenvolver no aluno estratégias de leitura.

Apesar da posição de destaque ocupada pela leitura, a escrita e a oralidade não são excluídas, apenas recebem tratamento secundário. Aqui, a gramática nos cursos iniciais não é tão relevante, mesmo porque os aprendizes, segundo os especialistas, ainda não possuem dispositivos para uma verdadeira reflexão sobre a língua. Dada a impossibilidade de refletir sobre o desconhecido, a leitura, ou ainda a recepção textual, deve sempre preceder à reflexão. De acordo com Besse (1985), não se pode exigir que os aprendizes reflitam sobre o que eles ainda não conhecem.

Aprecia-se e aconselha-se o uso da língua materna, diferentemente do método direto, que bane de uma vez por todas o seu uso. O léxico é rigorosamente controlado, dado diferenciador entre os métodos Leitura-Tradução e Gramática-Tradução, pois enquanto no primeiro a progressão se baseia na escolha do vocabulário, no segundo, a progressão se assenta nas regras morfossintáticas.

Como atividades pedagógicas, poder-se-ia citar: a) identificação dos elementos que permitem identificar a tipologia textual – que possibilitam classificar um texto em artigo de jornal, uma crônica, um conto etc.; b) compreensão global e detalhada do texto – através de estudo dirigido; c) exercícios de tradução; d) leitura sistemática de textos, em geral, autênticos etc.

O aluno ainda continua sendo um sujeito passivo. Nesse método, Besse (1985) explicita claramente que os aprendizes desenvolvem uma simples habilidade de recuperar nos textos de língua estrangeira o que eles já conhecem.

Todavia, com o advento da Segunda Guerra Mundial, o mundo despertou para a aprendizagem de línguas com vistas à expressão oral – o que mais tarde originaria o método Áudio-oral inscrito em uma metodologia de base estrutural. Consequentemente, o método Leitura-Tradução foi alvo de críticas, dada a sua ineficácia perante a necessidade de comunicação que começava a se instaurar entre os povos e atingia sensivelmente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Eis, no quadro seguinte, as competências e habilidades exigidas dos discentes, na metodologia tradicional, ou seja, o perfil esperado dos aprendizes nos métodos Gramática-Tradução, Leitura-Tradução e Direto, respectivamente.

**Quadro 01**  
**Competências e habilidades discentes da Metodologia Tradicional**

<b>Método Gramática-tradução</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos literários na língua-alvo;</li> <li>• Traduzir da língua materna à língua-alvo e vice-versa;</li> <li>• Memorizar as regras da língua-alvo;</li> <li>• Aprender os sinais gráficos e o sistema de sons. (relação fonema-grafema);</li> <li>• Memorizar as listas de vocabulário para formar frases mediante a aplicação das regras aprendidas;</li> <li>• Aprender a morfossintaxe de maneira a produzir enunciados gramaticalmente corretos.</li> </ul>
<b>Método Direto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a língua-alvo em situações da vida quotidiana;</li> <li>• <i>Pensar</i> na língua-alvo através do uso exclusivo desse idioma em sala de aula;</li> <li>• Adquirir uma boa pronúncia;</li> <li>• Utilizar o vocabulário em situações quotidianas;</li> <li>• Utilizar frases usuais em vez de frases construídas a partir das regras gramaticais;</li> </ul>
<b>Método Leitura-Tradução</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos na língua-alvo;</li> <li>• Adquirir o vocabulário necessário à compreensão textual;</li> <li>• Identificar a tipologia textual;</li> <li>• Desenvolver a compreensão global e detalhada do texto;</li> <li>• Adquirir estratégias de leitura.</li> </ul>

## 1.2. Metodologia Estrutural

A Metodologia Tradicional começa a perder força, principalmente com as contribuições das ciências de contato, ou seja, aquelas que não estão diretamente ligadas à Didática do ensino de línguas, mas que contribuem para a configuração da metodologia estrutural. Dentre essas contribuições pode-se citar: a) o surgimento da Linguística Distribucional de Leonard Bloomfield, que por sua vez, origina o Estruturalismo americano; b) a Linguística Estruturalista de Saussure, na Europa; o behaviorismo e a Gestalt, no âmbito da Psicologia – correntes científicas – que embasam cientificamente os métodos: os **métodos Áudio-oral** (nos Estados Unidos), **Situacional** (na Inglaterra) e **Audiovisual** (na França).

O **método Áudio-oral** tem origem principalmente nos trabalhos de linguística aplicada e visa a propiciar um ensino de línguas centrado na oralidade. Segundo Sanches (1997), “*el ejército tenía necesidad de materiales muy concretos que pudiesen asimilarse con rapidez, logrando un acento lo más cercano posible al de los hablantes nativos.*”<sup>4</sup> Dentre os fatores que contribuem para a configuração da nova metodologia, destacam-se especialmente os estudos linguísticos que originam a escola estruturalista representada por Leonard Bloomfield nos Estados Unidos e Ferdinand de Saussure na Europa e a psicologia behaviorista de Skinner.

Um ensino de línguas baseado nas teorias supracitadas é essencialmente mecanicista e estruturalista, uma vez que concebe a aprendizagem como formação de hábitos linguísticos e a linguagem como sistema de estruturas. O grande diferencial do método Áudio-oral é que oportuniza a utilização das pesquisas científicas de ordem psicológica e linguística no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o que pode ter tornado possível analisar empiricamente sua inadequação a determinados contextos.

Talvez seja esse o primeiro método que procura, de uma maneira ou de outra, estabelecer um diálogo entre ciência e cotidiano (vulgarmente conhecido como senso comum). Não se deve esquecer, no entanto, de que esse é o período de maior efervescência científica no âmbito dos estudos linguísticos, como bem explicita Sanches (1997, p.163):

---

<sup>4</sup> O exército tinha necessidade de materiais muito concretos que pudessem ser assimilados de forma rápida, para que os soldados adquirissem um sotaque o mais próximo possível dos falantes nativos. (Tradução nossa).

*El método audio-oral es el primer método que parte, como conjunto, de un planteamiento científico, se propone desarrollar un programa de trabajo sobre bases científicas y asume sin restricciones que la metodología para la enseñanza de idiomas pertenece también al campo de la ciencia. Estos hechos y creencias definen muchas de las actitudes que caracterizan al método<sup>5</sup>.*

Faz-se necessário ressaltar que a linguística estrutural de Bloomfield descreve a língua desprezando-lhe, *a priori*, a semântica, enquanto o behaviorismo de Skinner separa o pensamento do comportamento linguístico (automatismos), e o gravador, elemento indispensável para os cursos de línguas estrangeiras, reproduz de forma mecânica a voz humana, sem se dar conta do seu conteúdo, trazendo certa artificialidade ao ensino-aprendizagem de línguas.

A língua aqui é concebida como um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas, adquiridas, sob a forma de automatismos sintáticos, com a finalidade de desenvolver nos aprendizes a oralidade sem priorizar a transmissão de significado. Em outras palavras, é a forma linguística observável que ocupa o primeiro lugar, pois o nível semântico é praticamente ausente dessa corrente metodológica.

O modelo linguístico é aquele resultante da observação e da análise linguística dos falantes, o que certamente explica a preferência de algumas instituições educativas por professores nativos. Em termos práticos, esse método concebe a aprendizagem de uma língua como um processo mecânico, cujo objetivo é a aquisição da oralidade. É importante ressaltar que data dessa época a inclusão dos laboratórios de língua nos cursos de língua estrangeira.

A aprendizagem compreende a aquisição de um conjunto de hábitos que se apresentam sob a forma de automatismos sintáticos, por meio de repetições. Os aprendizes são meros reprodutores das amostras de língua artificiais que lhes são apresentadas, eles devem responder às perguntas com desenvoltura e rapidez de forma automática. O professor dirige, controla e serve de modelo linguístico.

---

<sup>5</sup> O método Audio-oral é o primeiro método que parte, como conjunto, de uma formulação científica, se propõe a desenvolver um programa de trabalho sobre bases científicas e assume sem restrições que a metodologia para o ensino de idiomas pertence também ao campo científico. Esses fatos e crenças definem muitas das atitudes que caracterizam o método. (Tradução nossa).

Entretanto, a corrente estrutural faz surgir outros métodos: o **Situacional** inglês e o **Áudiovisual** francês – os quais serão abordados logo em seguida - como uma reação, segundo alguns autores, por parte dessas nações ao método áudio-oral de origem americana. Nesse sentido, o método Situacional, conforme Sanches (1997) é fruto de uma escola cujos linguistas não aceitam sem condições a validade da análise contrastiva para a aula de língua e contrapõem a situação à formação de hábitos.

Nesse método, a língua é concebida como um conjunto de estruturas – morfossintáticas e fonológicas – organizadas hierarquicamente, com vistas à transmissão de significado que se constitui fator de divergência entre o método Situacional e o Áudio-oral. Ressalte-se, porém, que essa estruturação é sempre subordinada a uma situação.

O aprendizado se dá por intermédio da formação de hábitos linguísticos, resultante da repetição. (tendência behaviorista). A aprendizagem da língua estrangeira, segundo os especialistas, é semelhante a da língua materna, no sentido de que as regras gramaticais são inferidas – em uma e em outra – da prática e do uso dessa língua em uma determinada situação que deve, por assim dizer, fazer referência à vida quotidiana, o que favorece a captação do sentido global.

A leitura, a repetição guiada pelo professor, atividades de substituição, a repetição coletiva (em coro), o ditado, e os exercícios estruturais são atividades típicas desse método. O professor é o modelo linguístico que deve ser seguido mediante observação, imitação e repetição pelos aprendizes.

O **método Áudiovisual** francês, também de corrente estrutural, guarda algumas peculiaridades em relação aos métodos anteriores. Após a grande celeuma consequente do método Áudio-oral, há uma ascensão da língua inglesa como língua de comunicação internacional. A França, preocupada em garantir tanto a continuação como a difusão de sua língua-cultura no contexto internacional, resolveu tomar algumas medidas. Para tanto, o Ministério da Educação da França, formou uma Comissão liderada por Georges Gougenheim e P. Rivenc que culmina na elaboração do *Francês Fundamental*, documento que põe em primazia o vocabulário básico a partir da oralidade, de maneira a facilitar um ensino-aprendizagem rápido e eficaz do FLE. E assim, em meados de 1950, Gubérina do Instituto de fonética da Universidade de Zagreb (ex Yugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método Estrutural Global Áudiovisual (SGAV).

Faz-se necessário ressaltar que embora classificado como estrutural, a própria noção de estrutura é diferenciada. A estrutura aqui é biológica, fisiológica, ou ainda, como afirma Cunha (1991, p. 39), “é porque o cérebro funciona de modo estrutural que a língua apresenta uma organização estrutural” que se destaca na interação dos elementos da linguagem e do contexto.

Segundo Gubérina *apud* Cunha (1991), [...] “captamos ao mesmo tempo os fenômenos, as informações, os ritmos e os gestos”. A apreensão da realidade se dá globalmente, através dos olhos e dos ouvidos que funcionam como filtros. Alguns fisiologistas afirmam que aos olhos cabe a captação dos estímulos, enquanto que a assimilação e a organização das informações cabem ao cérebro.

A base teórica do método Áudiovisual é a aquisição da língua sob a óptica da Psicologia Gestalt: parte-se de uma situação global, para se chegar às unidades linguísticas que a constituem, sempre respeitando não só os padrões entonativos e rítmicos, como também as unidades semânticas. No enfoque audiovisual, a imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e “provocadora” (Galisson, 1980) e não mais de facilitadora semântica, como ocorre nos métodos anteriores. Percebe-se, aqui, a inclusão do componente semântico da linguagem, tentando fechar as lacunas deixadas pelos métodos que lhes foram anteriores como, por exemplo, o método Direto e o método Áudio-oral.

Concebe-se a língua como um instrumento de comunicação e de expressão, prioritariamente oral, cujas estruturas são apresentadas sempre em situações, isto é, contextualizadas em diálogos, o que representa um passo importante para o uso comunicativo da língua. O essencial de uma língua, para os promotores do método audiovisual, é a percepção global do sentido. Nessa perspectiva, Guberina *apud* Germain (1993, p. 164):

*[...] La langue est un ensemble acoustico-visuel. On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. Voilà pourquoi c'est la langue parlée qui est à la base de notre méthode, avec l'intonation en tant que moyen essentiel qui encadre les structures.*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>A língua é um conjunto acústico visual. Não se pode separar a situação e as partes que a compõem da expressão linguística. Eis a razão de a língua falada ser a base do nosso método, com a entonação enquanto meio essencial que engloba as estruturas. (Tradução nossa).

A aprendizagem aqui é um processo indutivo. Em outras palavras, deve-se partir do prático, concreto. Assim, a gramática, a situação e o contexto linguístico têm como objetivo facilitar a integração entre os estímulos verbais exteriores filtrados pela audição e pela visão – e o cérebro.

Embora bastante variadas, as atividades empregadas nesse método destacam-se as mais recorrentes: a) memorização de diálogos; b) repetição de estruturas; c) uso de filmes, imagens, gestos etc.; d) utilização do contexto situacional, de forma a facilitar a compreensão; e) conversação assistida; f) diálogo ou relato interrompido.

Segundo Germain (1993), o professor serve de modelo linguístico para os alunos, auxiliando-os na apreensão e na construção do sentido, pois mesmo apresentado de forma contextualizada o suporte visual tem suas limitações. O professor deve também saber utilizar os suportes tecnológicos sincronicamente – o gravador e o projetor de imagens (slides) – pois as imagens deveriam ser apresentadas alguns instantes antes do som.

Percebem-se nos cursos audiovisuais cinco fases. Na primeira fase – *celle de l'exploitation d'après* Germain (1993) – o professor evita corrigir os erros dos alunos para não inibi-los nem chocá-los. Em seguida, dá-se início à fase de *correção fonética* que se estende até a fase de *memorização*, mesmo assim opta-se por uma correção discreta. Posteriormente, é o momento da *transposição linguística* (reutilização do conteúdo aprendido em sala de aula para a comunicação real), o professor anota os erros mais recorrentes para que possam ser corrigidos – sobretudo no que diz respeito à entonação, ao ritmo, ao sotaque etc. – em um momento posterior.

Com relação à fonética, a progressão é gradual. Priorizam-se não só os fonemas mais frequentes, como também aqueles mais difíceis – que são mais distantes na relação entre língua materna e língua estrangeira. É comum também a prática de exercícios que visam à correção fonética sem, entretanto, considerar as variações regionais e sócio-culturais – o que demonstra, talvez, uma visão elitista da língua. A apresentação da gramática é feita indutivamente em situações dialogadas.

O aluno ainda é passivo, no sentido de não participar das decisões tanto com relação ao conteúdo (o que ensinar?/ O que aprender?) quanto aos procedimentos (como ensinar?/ como aprender?) e à finalidade (para quê) para se chegar a esse aprendizado.

No quadro abaixo, eis sucintamente as competências e habilidades exigidas dos aprendizes na metodologia de base estrutural composta pelos métodos: Áudio-oral, Situacional e o Audiovisual francês.

## Quadro 02

### Perfil discente: competências e habilidades da Metodologia Estrutural

Método Áudio-oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se oralmente na língua-alvo;</li> <li>• Utilizar a língua, sobretudo no tocante às habilidades orais;</li> <li>• Aprender a língua mediante a repetição de estruturas e padrões básicos da língua-alvo, em termos fonológicos e morfossintáticos.</li> <li>• Utilizar a língua do cotidiano.</li> </ul>
Método Situacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se oralmente na língua-alvo;</li> <li>• Desenvolver prioritariamente a compreensão e expressão orais;</li> <li>• Aprender frases mediante a memorização de diálogos expressamente elaborados;</li> </ul>
Método estrutural global audiovisual (SGAV)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se oralmente na língua-alvo;</li> <li>• Desenvolver inicialmente a compreensão e expressão orais e, posteriormente, a compreensão e expressão escritas;</li> <li>• Aprender o vocabulário fundamental elaborado sobre a base do uso oral (<i>Français Fondamental</i>);</li> <li>• Aprender a gramática básica elaborada segundo critérios de frequência e estruturada em frases e padrões de uso;</li> <li>• Aprender o sistema de sons de maneira progressiva;</li> <li>• Aprender prioritariamente o sistema fonológico da língua-alvo.</li> </ul>

### 1.3 Metodologia de base psicológica

A metodologia de base psicológica é constituída pelos métodos – Sugestopedia, método do Silêncio, método da Resposta Física-Total e método Comunitário e o Enfoque Natural de Krashen – tidos como não-convencionais cujas características estão estreitamente ligadas a uma teoria psicológica com ênfase sobretudo na aprendizagem.

A **Sugestopedia** surge entre os anos 1940 e 1950 e foi desenvolvida por Georgi Lozanov de Sofia. Para esse autor, é necessário inicialmente destruir as barreiras psicológicas – medo, horror ao ridículo, insegurança etc. - que bloqueiam a aprendizagem. Em seguida, procede-se à criação de condições favoráveis para a aprendizagem da língua-alvo em um ambiente acolhedor, de maneira a fomentar a imaginação e facilitar a receptividade intelectual. Nessa fase, o aluno adota uma nova personalidade e identidade, o que lhe permite comunicar-se sem inibições.

Os aprendizes tomam para si uma nova identidade, um novo nome, um novo emprego. Nesse sentido, perdem a individualidade e em consequência disso, a alteridade – tão importante no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua-cultura – fica comprometida. Entretanto, essa nova roupagem tem função desinibidora, além de favorecer o caráter criador dos aprendizes.

Conforme Sanches (1997, p.218), o objetivo primordial da Sugestopedia é redirecionar as forças não racionais – inconscientes – para ativar a aprendizagem. O que justifica a introdução de elementos outros tais como: a música e a entonação da voz na sala de aula. No que se refere às estratégias de aprendizagem destacam-se: as dramatizações de situações improvisadas dialogando sempre na língua-alvo, leitura ao ritmo de músicas, uso de pôsteres nas paredes contendo geralmente informações gramaticais, escuta de leitura com olhos fechados etc.;

O **método do Silêncio**, elaborado por Caleb Gattegno em 1963 visa a habilitar o aprendiz a utilizar a língua como meio de expressão pessoal: sentimentos, emoções etc. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve favorecer o desenvolvimento, no indivíduo, de sua independência, autonomia e responsabilidade.

O silêncio do professor constitui um instrumento valioso no desenvolvimento da autonomia, uma vez que há um deslocamento do professor do centro da atenção, permitindo-lhe observar, escutar e trabalhar com os alunos. Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o ideal não é repetir nem tampouco memorizar, mas antes de tudo, experimentar, descobrir por si mesmo, criar, atuar, resolver problemas, etc. Aprender é integrar-se ativamente no processo instrutivo.

Visam-se às quatro habilidades, embora se evidenciem a pronúncia correta e um bom domínio dos elementos prosódicos: ritmo, entonação, melodia, sotaque etc., que dão a cada língua um sistema sonoro e uma melodia particulares, aproximando o referido enfoque ao SGAV. Os erros são inevitáveis, mas demonstram que os alunos estão pondo em prática suas possíveis hipóteses na tentativa de descobrir as regras constituintes da língua-alvo e indicam suas fragilidades, ou seja, apontam onde é preciso melhorar. Destacam-se, nesse método, como principais atividades: correção em pares, uso de gestos, quadro de palavras e autocorreção.

Os docentes evitam dar muitas explicações, fornecem o estritamente necessário, de maneira a tornar possível o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. De acordo com Germain (1993, p. 236), « *l'enseignant est comme un auteur dramatique qui écrit le scénario, choisit les décors et le ton, désigne les acteurs et critique les performances* »<sup>7</sup>

Os aprendizes devem recorrer a seus conhecimentos anteriores. Do ponto de vista do papel do aprendiz em sua própria aprendizagem, este é um enfoque bastante inovador, no sentido de favorecer a aprendizagem em autonomia, levar em consideração os conhecimentos anteriores dos alunos, além de que os aprendizes desempenham um papel relevante quanto ao conteúdo das lições e à maneira de abordá-las etc.

Em meados de 1960 se dá a elaboração – por A. Curran, psiquiatra e professor de psicologia – do **método Comunitário** para a aprendizagem de línguas estrangeiras, voltado principalmente para o ensino-aprendizagem dos adultos, que apresentam, em sua grande maioria, vários receios: de ser diminuído, de parecer ridículo, de cometer erros etc.

---

<sup>7</sup> O professor é como um autor dramático que escreve o cenário, escolhe a decoração e o tom, designa os atores e critica o desempenho” (Tradução nossa).

A língua materna é utilizada em sala de aula – exceto com os cursos nos quais os aprendizes não possuem uma língua comum – sobretudo no nível iniciante. À medida que os aprendizes vão avançando a língua materna vai sendo substituída pela língua estrangeira. De acordo com Cuq (2002, p. 251) seis elementos contribuem para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira: a) segurança, b) auto-afirmação, c) atenção, d) reflexão, e) retenção e f) discriminação. Esses elementos, por sua vez, são associados pelo referido autor às etapas do desenvolvimento humano: infância, auto-afirmação, pré-adolescência, adolescência e autonomia.

O professor é, antes de qualquer coisa, um conselheiro, embora seus papéis possam variar de acordo com o estágio evolutivo do aprendiz. No que se refere aos erros cometidos pelos aprendizes, o professor não os corrige, mas retoma o enunciado inadequado reelaborando-o, de maneira que o aprendiz possa se autocorriger.

Os aprendizes são considerados como membros de uma comunidade e aprendem por meio de interações com os outros membros desta comunidade. A sala de aula se torna um espaço privilegiado onde se fomenta a cooperação e onde se dão as relações sócio comunicativas entre os interactantes – professor e aprendizes.

A aprendizagem deve se dar em autonomia, tornando-se para isso imperioso que os aprendizes desenvolvam estratégias eficazes de aprendizagem. Nessa perspectiva, Germain (1993, p. 221) salienta que os alunos devem “aprender a aprender e tornar-se responsáveis por sua própria aprendizagem”. (Tradução nossa).

Como uma tentativa de transposição para o ambiente institucional – a escola – da maneira através da qual se dá a aquisição de uma língua estrangeira em meio natural, nasce o **Enfoque Natural de Krashen** com a colaboração de Tracy Terrel e de Stephen D. Krashen e se desenvolve nos Estados Unidos a partir de 1977. Convém ressaltar que o referido enfoque se volta principalmente para os iniciantes.

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, nota-se aqui uma forte crítica o método Áudio-oral e suas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da oralidade no aprendiz. Segundo Germain (1993, p. 24), «[...] *une langue ne s’acquiert ni par de nombreux exercices de production, ni par de listes de vocabulaire*

*apprises par cœur mais bien par ce que l'on entend et comprend.* »<sup>8</sup>. Na teoria de Krashen, há dois processos fundamentais para a aprendizagem/aquisição, um de natureza implícita (inconsciente) – ancorado no sentido (aquisição) e outro de natureza explícita (consciente) baseado na forma ou na gramática (aprendizagem).

A teoria krasheniana, no que concerne à aquisição da língua estrangeira, pode ser condensada, segundo Germain (1993) em cinco hipóteses: a) dicotomia aquisição/aprendizagem; b) existência de uma ordem natural de aquisição da língua materna e estrangeira; c) existência de um monitor – supervisor – no adulto; d) predominância da semântica sobre a gramática; e) *input* e finalmente f) existência de um filtro afetivo - (elementos influenciadores da aprendizagem, tais como: tensão, falta de confiança em si mesmo, desmotivação etc.).

Pode-se inferir que adquirir uma língua estrangeira significa ter uma impressão de gramaticalidade, intuir, por assim dizer, o que pode ou não ser dito/escrito. Enquanto que aprender a língua, significa, dentre outras coisas, ser consciente das estruturas que a constituem. Com relação a esses dois processos de apropriação da língua Krashen *apud* Germain (1993, p. 247) *exorta*: « *l'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition: il n'y a pas de passage d'un processus à l'autre. Il s'agit de deux processus indépendants, qui ne s'influencent nullement* ». Esse posicionamento é oposto àquele defendido por Almeida Filho (1993) quando fala em processo de *desestrangeirização*, em que aprendizagem e aquisição são compreendidas como um *continuum*, uma vez que, conforme esse autor, quanto mais o aprendiz avança no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, as línguas vão perdendo essa estrangeiridade.

Com relação à língua veiculada, tem-se preferência, como no método Direto, pela língua-alvo, mas o uso da língua materna é tolerado se, apesar dos recursos - gestos, mímicas, metalinguagem etc. – utilizados pelo professor, o aprendiz não conseguir compreender. Com relação às técnicas pedagógicas, nota-se uma grande semelhança com o método Direto, o método Comunitário etc.

---

<sup>8</sup> Uma língua não se adquire nem por numerosos exercícios de produção, nem por numerosas listas de vocabulário memorizadas, mas pelo que se entende e se compreende dessa língua.

No que concerne às estratégias de aprendizagem, não há nada de verdadeiramente novo. Entretanto, destacam-se os diálogos, as entrevistas, as atividades que instigam a criatividade do aprendiz; atividades de resolução de problemas (tarefas) e certamente as atividades lúdicas, os jogos etc.

O professor, nesse enfoque, deve organizar e dirigir o processo educativo, a fim de que a sala de aula seja um ambiente agradável. As temáticas por ele propostas devem estar em perfeita consonância com os desejos e as necessidades dos aprendizes.

Concebendo a atividade psicomotora como uma forte aliada no processo de aprendizagem da língua-alvo, desenvolvido pelo professor de psicologia James Asher, surge o **método pelo Movimento ou Resposta Física Total**. Para o referido autor, a capacidade de linguagem – inata a todos os seres humanos – é adquirida através da atividade do hemisfério lateral direito do cérebro em consonância com a atividade do hemisfério esquerdo.

Esse método se apresenta, em certa medida, como um enfoque híbrido, uma vez que são percebidas características de outros métodos, tais como: o Áudio-oral (behaviorismo), o Enfoque Natural (aprendizagem da língua estrangeira semelhante à aquisição da língua materna e a problemática dos filtros afetivos) e finalmente o método direto (a aprendizagem se dá de maneira indutiva – mediante a prática, concepção de língua como instrumento de comunicação prioritariamente oral, a postura do professor também é muito semelhante num e noutro, visto que este se mostra sempre em movimento).

O referido método enfatiza que o aluno precisa ser exposto durante um longo espaço de tempo à língua-alvo, escutando as ordens que lhes são dadas – semelhantes àquelas que os pais dão aos filhos em situação de aquisição da linguagem – para que posteriormente o aprendiz se disponha a ativar o uso da língua por si mesmo. Percebe-se, aqui, não uma teoria linguística articulada, mas sim uma teoria neurofuncional da aprendizagem e/ou aquisição da linguagem.

O professor, bastante ativo, é quem decide a) o quê? (conteúdo); b) como? (metodologia); c) para quê (finalidade)? e finalmente d) quando ensinar. O papel do docente se assemelha ao de um diretor de cena cujos atores são os aprendizes. Segundo Asher *apud* Sanches (1997, p. 225):

*Tanto el cerebro como el sistema nervoso están programados biológicamente para adquirir la lengua siguiendo un orden y de manera también prefijada. La secuencia es primero escuchar, luego hablar y el modo de hacerlo consiste en sincronizar el lenguaje con el cuerpo de cada persona.<sup>9</sup>*

Daí depreende-se que a aprendizagem das estruturas linguísticas não é objetivo primordial desse enfoque mesmo que isso acabe acontecendo, ao invés disso, busca-se incessantemente o desenvolvimento da capacidade humana de utilizar a linguagem em situações sócio-comunicativas na língua-alvo. Prioriza-se a língua oral, seguindo um paradigma muito semelhante ao da aquisição da língua materna.

Germain (1993, p.262) sintetiza o pensamento de Asher em três hipóteses:

1. Há no indivíduo um bio-programa inato de aprendizagem linguística [...] seguindo uma sequência – a compreensão antes da produção - e um modo particular – sincronia da linguagem e dos movimentos físicos.

a) A maneira de aprender a língua estrangeira é muito semelhante àquela da aquisição da língua materna pelas crianças.

b) A aprendizagem, nesse enfoque, parece ser inspirada no modelo behaviorista (estímulo-resposta-reforço).

c) Uma vez que se adquira uma base de compreensão oral, a oralidade evolui de forma natural, sem muito esforço.

2. A lateralização do cérebro define diferentes funções da aprendizagem, nos dois hemisférios: enquanto o hemisfério esquerdo se ocupa da língua, o direito se ocupa da motricidade.

---

<sup>9</sup> Tanto o cérebro como o sistema nervoso estão programados biologicamente para adquirir a língua seguindo uma ordem e de maneira também pré-fixada. A sequência é primeiro escutar, logo depois falar, e o modo de fazê-lo consiste em sincronizar a linguagem com o corpo de cada pessoa. (Tradução nossa).

3. O estresse funciona como um filtro afetivo podendo até mesmo bloquear a aprendizagem: quanto menor for o nível de estresse melhor será a aprendizagem [...]

Eis no quadro seguinte as competências e habilidades esperadas dos aprendizes na metodologia de base psicológica que compreende os métodos Sugestopedia, método do Silêncio, método da Resposta Física-Total e método Comunitário e o Enfoque Natural de Krashen. Apresentar-se-á, no capítulo seguinte, a metodologia comunicativa que se constitui o *noyau d'ôr* do referencial teórico que embasa este trabalho.

**Quadro 03**  
**Competências e habilidades da metodologia de base psicológica**

<b>Sugestopedia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir uma excelente capacidade comunicativa na língua-alvo em um curto espaço de tempo;</li> <li>• Priorizar o uso oral da língua;</li> <li>• Escutar longos textos, nos quais contêm o que deve ser aprendido;</li> <li>• Aprender o vocabulário contido nos textos ouvidos;</li> <li>• Adquirir aspectos formais da língua contidos nos textos;</li> </ul>
<b>Método do Silêncio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se oralmente na língua-alvo;</li> <li>• Aprender a fonética, o vocabulário e as regras gramaticais;</li> <li>• Adquirir o sistema de sons da língua mediante a associação de símbolos e cores;</li> <li>• Aprender a língua-alvo para comunicar-se em diferentes situações;</li> </ul>
<b>Método Comunitário</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se oralmente na língua-alvo;</li> <li>• Adquirir o sistema de sons da língua ou a pronúncia em geral, a partir de modelos fornecidos pelo professor;</li> <li>• Aprender a língua do grupo social no qual estão imersos;</li> <li>• Aprender os modelos linguísticos contidos nas mensagens interativas;</li> <li>• Aprender o vocabulário e as estruturas linguísticas necessárias para se expressarem de maneira eficaz.</li> </ul>
<b>Método Natural de Krashen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar-se satisfatoriamente na língua-alvo;</li> <li>• Desenvolver as quatro habilidades mínimas de comunicação;</li> <li>• Ser capazes de atribuir sentido ao material linguístico apresentado pelo professor;</li> <li>• Desenvolver uma noção de gramaticalidade (gramática internalizada);</li> </ul>
<b>Enfoque pelo movimento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir uma adequada capacidade de comunicação em língua oral;</li> <li>• Adquirir as estruturas gramaticais que se materializam em ordens;</li> <li>• Aprender o vocabulário contido nas frases;</li> <li>• Adquirir a pronúncia (inclusive a entonação) adequada para expressar as ordens.</li> </ul>

## Capítulo II

# METODOLOGIA COMUNICATIVA: ORIGEM, PRINCÍPIOS, EVOLUÇÃO E PERFIL DISCENTE

Enquanto, nos Estados Unidos, ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, linguística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), na Europa, certos princípios que fundamentavam a metodologia estrutural, tais como a concepção de ensino de língua de forma repetitiva e memorística, começavam a ser questionados. Enfatiza-se o estudo do discurso e concebe-se a língua como instrumento de comunicação e de interação social.

### 1.1 Origem do Enfoque Comunicativo

Antes de adentrarmos no Enfoque Comunicativo, julga-se pertinente tecer algumas considerações acerca do conceito de comunicação – base do evento comunicativo. Isso, decerto, possibilitará melhor compreender o que significa realmente ser comunicativo em sala de aula.

O termo *comunicação* é concebido como sinônimo de interação social. Nessa linha de pensamento, aprender uma língua é interagir comunicativamente com os membros de uma comunidade linguística, conforme explicitado por Almeida Filho (2008, p.15):

Aprender uma língua [...] é aprender a significar nessa língua e isso implica entrar em relação com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões mobilizadoras para ações subsequentes.

A comunicação, segundo Bryson *apud* Oliver (1967, p.340) é “uma teia de sinais, expectativas e entendimento que torna possível a vida em comum”. Conceito semelhante foi forjado por Cooley *apud* Oliver (1967, p.340) para quem a comunicação “é o mecanismo através do qual existem e se desenvolvem as relações humanas”.

O homem é o único ser dotado de dispositivos que o tornam capaz de utilizar a linguagem verbal como meio de expressão comunicativa. Ressalte-se, porém, que isso não quer dizer que o elemento linguístico seja por si só suficiente para a realização do ato comunicativo. Assim, Duncan *apud* Oliver (1967, p. 340) explicita que “o homem, como um ser social, existe em e através da comunicação; a comunicação é tão básica quanto o alimento e o sexo para a natureza humana”.

Nesse sentido, Hymes (1967) defende uma *etnografia da comunicação* aliada a uma teoria social para dar conta da complexidade dos eventos comunicativos, nos quais os elementos linguísticos – produto da comunicação – constituem apenas um de seus elementos, o que mais tarde originaria o conceito de competência comunicativa.

Assim, neste trabalho, partilha-se da mesma opinião de Searle (1967, p. 156) em *Teoria da Comunicação*, quando o referido autor explicita claramente que para se compreender a comunicação é necessário “considerar a linguagem no âmbito geral dos atos, ações e atividades humanos”, priorizando os “atos de fala” – unidade fundamental da comunicação – os quais são desempenhados na produção das formas linguísticas.

É necessário, já neste instante, salientar que não se trata de negligenciar as formas linguísticas em detrimento dos atos de fala. Ao contrário, significa tão somente dizer que ao se estudar as formas linguísticas deve-se fazê-lo com vistas ao papel que esses elementos desempenham no comportamento comunicativo.

Pensar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em uma óptica comunicativa é desenvolver nos aprendizes habilidades não somente de ordem linguística, mas também com relação ao uso, aos costumes, à situação etc. (*savoir-faire*), sem as quais impossibilitaria ou limitaria, na melhor das hipóteses, a realização das interações sociais, tão inerentes à espécie humana, tal como preconiza Almeida Filho (1993, p.9):

Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção do discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua [...].

Ainda com relação ao processo de ensino-aprendizagem, urge ressaltar que o contexto europeu favoreceu a gênese desse enfoque, visto que, diante de uma Europa cada vez mais unificada com novas necessidades linguísticas, o Conselho da Europa reuniu um grupo de especialistas em estudos da linguagem e lhe encomendou um curso para adultos. É nesse contexto que nasce o Enfoque Comunicativo, que apesar de estar na continuidade da problemática do método Audiovisual, realiza sensíveis modificações com relação aos enfoques que lhes são precedentes.

Segundo Santana *et alii* (2005), o surgimento das teorias *chomskyanas* e os atos de fala, assim como a psicologia cognitiva, geram novas concepções em torno da natureza da língua e de sua aprendizagem, originando assim o enfoque comunicativo que, modificado e ampliado desde sua origem, é hoje em dia referência obrigatória para o aprendizado das línguas estrangeiras.

Pela impossibilidade de fundá-lo em um único modelo, seus autores/defensores recorreram às várias fontes, dentre as quais estão: a Filosofia da linguagem, a Semântica, a Psicologia cognitiva, a Sociolinguística e a Teoria dos atos de fala (Pragmática).

Contrariamente aos métodos que precederam o Enfoque Comunicativo, não são mais as estruturas gramaticais ou o vocabulário que determinam o conteúdo a ser ensinado, uma vez que tais conhecimentos se mostraram insuficientes para desenvolver habilidades comunicativas nos aprendizes.

Aprender uma língua já não mais consiste em formar um conjunto de hábitos, mas é, antes de tudo, aprender a comunicar-se, e são as necessidades de comunicação do aprendiz que deverão guiar as escolhas das práticas pedagógicas assim como os conteúdos a serem apresentados. Conforme exorta Germain (1993), os seres humanos não aprendem uma língua por simples imitação, posto que os aprendizes são conduzidos a produzir enunciados jamais ouvidos antes. Aprender uma língua consiste então a formar regras que permitam a produção de novos enunciados antes que repetir enunciados já ouvidos no entorno exterior.

A gramática de base da abordagem comunicativa é a nocional. Isso equivale a dizer que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação, e para garantir a eficácia do evento comunicativo em língua estrangeira faz-se necessária uma adaptação das formas linguísticas às situações comunicativas.

Segundo Martinez (2009, p.67), a noção cujo interesse se traduz diferentemente nas várias línguas: classificadores, gênero, número, flexão do substantivo etc. está simultaneamente ligada a sua significação e a seu papel no enunciado, ao passo que a função diz respeito à intenção discursiva do falante. Tais concepções são materializadas no *Niveau-Seuil*. Nesse sentido Cuq (2002, p.197) explicita:

*L'ensemble est sous l'égide de l'approche pragmatique du langage qui relève que la langue ne sert pas seulement à écrire ou à raconter, mais qu'elle sert aussi, et peut-être surtout, à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à exprimer des opinions et des sentiments, bref à effectuer toute une série d'opérations appelés « actes de paroles » ou « actes de langage».*<sup>10</sup>

O inventário dos atos de fala – *Niveau Seuil* – vai inspirar profundamente os cursos comunicativos, oferecendo uma gama de possibilidades aos interlocutores, que podem assim construir uma verdadeira gramática da enunciação das necessidades dos aprendizes e dos objetivos da aprendizagem. Aprender uma língua, nessa perspectiva, não é mais simplesmente adquirir um saber puramente linguístico, como no método Gramática-Tradução. Antes, é se utilizar desse saber para agir nesta língua, levando em consideração todas as implicações que envolvem o ato comunicativo. Segundo Cuq (*op. cit*):

*Cette grammaire de l'énonciation prend comme point de départ l'emploi de la langue dans des situations de communication, qui peuvent varier à l'infini, mais qu'un certain nombre de paramètres caractérise : ce sont, d'une part, les aspects socioculturels comme le lieu, les circonstances, le canal utilisé, les domaines de*

---

<sup>10</sup> O conjunto é amparado pela abordagem pragmática que ressalta que a língua não serve apenas para escrever, ou relatar, mas ela serve também, e talvez sobretudo, para expressar as opiniões e sentimentos. Em suma, a língua serve para efetuar toda uma série de operações chamadas “atos de fala” ou “atos de linguagem”. (Tradução nossa)

*référence, le statut social et les caractéristiques des locuteurs, la nature de l'acte de l'énonciation et d'autre part les interlocuteurs.*<sup>11</sup>

Embora não se negue a relevância da competência gramatical, o foco agora está calcado no *uso* dessa competência adequadamente para diferentes funções comunicativas, como por exemplo: se apresentar, dar conselhos, descrever a rotina etc. Logo, são as necessidades linguísticas, formuladas em termos de atos de fala<sup>12</sup>, que desta vez vão determinar o conteúdo. Diante do exposto, vale ressaltar que para utilizar a linguagem na perspectiva comunicativa faz-se necessário saber o que dizer, como dizer e por que dizer e para que dizer.

Segundo o linguista Widdowson (1988), conhecer uma língua não é somente compreender, falar, ler e escrever frases; é também saber como as frases devem ser utilizadas, objetivando a comunicação, isto é, adquirir uma língua é muito mais do que compreender e produzir frases gramaticalmente corretas; é antes de tudo empregar frases de maneira adequada ao contexto e à situação. Esse linguista faz também a distinção entre uso e emprego: o uso está para o conhecimento das regras da língua, enquanto o emprego se refere à capacidade de se servir da língua de maneira apropriada – levando em consideração o contexto sociocultural no qual se inserem os interlocutores ou interactantes, uma vez que a língua é um instrumento de comunicação e de interação social.

---

<sup>11</sup> Esta gramática da enunciação toma como ponto de partida o emprego da língua nas situações de comunicação, que podem variar até o infinito, mas que se caracteriza segundo certos parâmetros: são, de uma parte, os aspectos socioculturais como o lugar, as circunstâncias, o canal utilizado, os domínios de referência, o status social e as características dos locutores, a natureza do ato de enunciação e de outra parte os interlocutores. (Tradução nossa)

<sup>12</sup> Conforme Cuq (2003, p. 13) os atos de fala constituem o fundamento da Pragmática – a qual contribuiu para a elaboração do enfoque comunicativo – desde o seu nascimento no seio da filosofia da linguagem. A linguagem mais que um instrumento de representação, é apreendida como um instrumento de ação.

## 1.2 Princípios do enfoque comunicativo

O enfoque comunicativo é fruto do trabalho de vários especialistas tais como: Hymes, Halliday, Widdowson, Canale e Swain et Moirand, que mesmo sem serem unânimes contribuíram, de uma maneira ou de outra, para o seu desenvolvimento e seus desdobramentos. Conforme se verifica nas palavras de HORNBERG (1989, p.48):

*[...] Algunos han sugerido una distinción entre el conocimiento de una lengua y su uso, por la cual la competencia comunicativa se revela por el uso de la lengua, después de que el conocimiento ha sido adquirido [...]. Otros han enfocado la competencia comunicativa como la habilidad de usar un lenguaje adecuado en un contexto apropiado, y se preguntan si esto puede ser enseñado en un aula de lengua, la cual constituye un microcosmos, no de auténtica cultura de segunda lengua sino de cultura del aula [...]. Más aún, otros han diferenciado la habilidad de comunicar significado a través de la lengua a partir del conocimiento/uso del sistema lingüístico del misma, enfatizando que el primero es principal respecto al segundo [...]. Finalmente, ha habido otros que han buscado dar prioridad en la enseñanza de la lengua a lo “comunicativo” sobre lo “lingüístico” mediante la organización de un programa de estudios que gira en torno a las funciones de la lengua más que en torno a las formas de la misma.<sup>13</sup>*

Para Hymes, toda linguística deve se fundar em uma teoria social e uma prática etnográfica. Conforme o referido autor, o conhecimento das regras gramaticais é insuficiente para uma comunicação eficaz, uma vez que lhe (a gramática) é impossível dar conta, dentre outras coisas, das regras de emprego da língua na grande diversidade das situações de comunicação.

---

<sup>13</sup> Alguns tinham sugerido uma distinção entre o conhecimento de uma língua e seu uso, pela qual a competência comunicativa se revela pelo uso da língua, depois que o conhecimento tinha sido adquirido [...]. Outros tinham enfocado a competência comunicativa como a habilidade de usar uma linguagem adequada em um contexto apropriado, e se perguntam se isto pode ser ensinado na aula de língua, a qual constitui um microcosmo, não de autêntica cultura de segunda língua senão da cultura da aula [...]. Mais ainda, outros tinham diferenciado a habilidade de comunicar significado através da língua a partir do conhecimento/uso do sistema linguístico da mesma, enfatizando que o primeiro é principal com relação ao segundo [...]. Finalmente, tinha havido outros que buscaram dar prioridade no ensino da língua ao “comunicativo” sobre o linguístico mediante a organização de um programa de estudos que gera em torno das funções da língua, mais que em torno das formas da mesma. (Tradução nossa)

Cabe aqui ressaltar que competência linguística e competência comunicativa não são, nem de longe, tratadas como vocábulos sinônimos. Antes, a primeira está contida na segunda. Sendo infundada, a nosso ver, a crítica que fazem alguns especialistas quando afirmam que o Enfoque Comunicativo desconsidera a competência linguística, pois, como explicita Hymes (1995, p.29), “a competência linguística se relaciona com o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, o conhecimento geralmente não consciente que o falante-ouvinte [...] é capaz de dizer”.

A propósito, há em Hymes uma preocupação com os fatores socioculturais e as regras de uso da língua, que por alguma razão não foram tratadas por Noam Chomsky, e assim aquele redefine, por assim dizer, a noção de competência linguística tentando preencher, em certa medida, as lacunas deixadas por este. Isso fica bem explícito em Hymes (1995, p.35), quando exorta:

*[...] La atención a la dimensión social no está restringida a las ocasiones en que los factores sociales parecen interferir o restringir lo gramatical. La participación del lenguaje en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. Al igual que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos fonológicos, y al igual que las reglas semánticas quizá controlen aspectos sintácticos, las reglas de actos de habla se introducen como un factor de control de una forma lingüística en el conjunto.<sup>14</sup>*

Segundo Germain (2001, p. 25-26), no início dos anos 1970, o linguista Halliday elabora uma teoria sobre as diversas funções inerentes ao uso linguístico. Questiona-se, nessa teoria, sobre as relações entre a estrutura interna de uma língua e o tipo de utilização que é feito dessa língua. Halliday *apud* Germain (2001, p. 27) cita algumas funções sociais do sistema linguístico adulto.

---

<sup>14</sup> A atenção à dimensão social não se restringe às ocasiões nos quais os fatores sociais parecem interferir ou restringir o gramatical. A participação da linguagem na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais resultariam inúteis. Do mesmo modo que as regras sintáticas podem controlar aspectos fonológicos, da mesma maneira que as regras semânticas quiçá controlem aspectos sintáticos, as regras de atos de fala se introduzem como um fator de controle de uma forma linguística no conjunto. (Tradução nossa)

*Nous utilisons le langage pour approuver et condamner; [pour] exprimer nos croyances, nos opinions, nos doutes; pour inclure ou exclure autrui de notre groupe social; pour demander et répondre ; pour exprimer nos sentiments personnels ; pour devenir plus intime avec les autres ; pour saluer, converser et nous séparer de nos interlocuteurs ; et pour mille autres raisons.*<sup>15</sup>

Brun y Codlin, Morrow y Widdowson *apud* Canale (1983, p.64) tecem algumas considerações acerca do enfoque comunicativo, segundo os quais possui as seguintes características: a) é uma forma de interação social; b) implica um alto grau de criatividade na forma e no conteúdo; c) ocorre em contextos discursivos e socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correta interpretação das expressões; d) se realiza mesmo com limitações psicológicas e outras condições como restrições de memórias, cansaço e distrações; e) sempre tem um propósito; f) prioriza uma linguagem autêntica em oposição à linguagem fabricada nos livros didáticos; etc.

Canale (1983, p.66) entende a competência comunicativa como a junção do conhecimento e habilidade utilizados para fins de comunicação real e divide a competência comunicativa nas seguintes subcompetências: gramatical, sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

- **Competência gramatical** – refere-se ao domínio do código linguístico;
- **Competência Sociolinguística** – este componente se ocupa das regras socioculturais do uso linguístico;
- **Competência discursiva** – refere-se ao modo como se combinam formas gramaticais e significados em texto falado ou escrito nos mais diversos gêneros;
- **Competência estratégica** – refere-se às estratégias de comunicação verbal e não-verbal utilizadas principalmente por duas razões específicas: a) compensar as falhas da comunicação devido a condições

---

<sup>15</sup> Nós utilizamos a linguagem para aprovar e condenar; [para] expressar nossas crenças, nossas opiniões, nossas dúvidas; para incluir ou excluir outrem de nosso grupo social; para perguntar e responder; para expressar nossos sentimentos pessoais; para se tornar mais íntimo com os outros; para saudar, conversar e nos separar de nossos interlocutores; e por mil outras razões. (Tradução nossa)

limitadoras na comunicação real ou a insuficiente competência nas outras áreas da competência comunicativa; e b) favorecer a efetividade da comunicação.

Acreditava-se, outrora, que o conhecimento sobre a língua - competência gramatical – era suficiente para desenvolver, no aluno, a habilidade para o uso da língua nas situações reais de comunicação. Entretanto, seguindo a óptica de Canale com relação à competência comunicativa infere-se que esta se materializa **na integração** de todos os seus elementos constitutivos – competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica – e não na prevalência de um sobre o outro. Segundo Canale (1983, p. 72), “*afirmar que las actividades orientadas al conocimiento son insuficientes no significa ignorarlas innecesarias para el desarrollo de habilidades de actuación efectivas*”.

No que se refere à competência comunicativa, o Cadre (2005) propõe outro modelo, aparentemente sucinto composto três eixos norteadores: o componente linguístico, o sociolinguístico e o pragmático.

**O componente linguístico** compreende os elementos lexicais, fonológicos, morfossintáticos e semânticos e é definido pelo CECR como o conhecimento dos recursos formais para a elaboração de enunciados corretos e significativos e a capacidade de utilizá-los.

**O componente sociolinguístico** se refere à habilidade e ao conhecimento exigidos para utilizar a língua em sua dimensão social. Assim, integram essa competência: os marcadores sociais, as regras de polidez, expressões de sabedoria popular, diferenças de registros de língua, variação regional e sotaque.

**O componente pragmático** compreende o conhecimento que tem o aprendiz com relação aos princípios segundo os quais as mensagens são: a) produzidas, organizadas e adaptadas (competência discursiva); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); c) segmentadas segundo esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção esquemática)

Uma das particularidades do enfoque comunicativo é a utilização de documentos autênticos (artigos de jornal, um calendário, uma letra de música etc.), ou seja, aqueles documentos que não foram concebidos para a sala de aula, mas que em um dado momento são

didatizados.<sup>16</sup> Mas sua utilização, por si só, não garante o desenvolvimento da autonomia do aprendiz como afirma Germain (1993, p.212):

*Il ne suffit pas de recourir à des documents dits authentiques pour développer une véritable pédagogie de l'authenticité, qui implique en fait une authenticité d'interaction verbale en salle de classe .<sup>17</sup>*

As quatro habilidades comunicativas – compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita – podem ser desenvolvidas, mas a ênfase numa ou noutra habilidade depende principalmente das necessidades dos aprendizes em relação à língua-alvo.

O professor, nesse enfoque, adquire papéis outros, tais como: modelo linguístico, facilitador, organizador das atividades em sala de aula, conselheiro e, co-comunicador etc. Dada a inevitabilidade dos erros, uma vez que os aprendizes estão em processo de ensino-aprendizagem e aqueles são inerentes a esse processo, o professor é solicitado a adotar uma postura de tolerância em relação a esses erros, que constituem a *interlíngua* do aprendiz.

Com relação à língua utilizada em sala de aula, há uma preferência pela língua-alvo, salvo quando isso se revele impraticável, ou seja, quando apesar dos esforços do professor – uso de palavras transparentes, sinônimos e /ou antônimos, metalinguagem – o aprendiz não consegue apreender o sentido, utiliza-se o uso da língua materna como veículo comunicativo.

Como já foi mencionado, a língua é vista sobretudo como um instrumento de comunicação e de interação social. É interessante ressaltar que os aspectos linguísticos – léxico, morfologia, sintaxe, fonética e ortografia – compõem apenas a competência gramatical, que por si só é insuficiente para dar conta do ato comunicativo. Segundo Germain (1993, p. 203):

*En effet, un des principes de l'approche communicatif est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une*

---

<sup>16</sup> Resta saber se após essa didatização, esses documentos continuam sendo autênticos.

<sup>17</sup> Não basta recorrer aos documentos autênticos para desenvolver uma verdadeira pedagogia da autenticidade, que implica de fato uma autenticidade de interação verbal em sala de aula.

*condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus ,connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc)<sup>18</sup>*

Assim, os defensores do Enfoque Comunicativo consideram que para uma comunicação eficaz, é necessário articular as formas linguísticas à situação de comunicação e à intenção comunicativa do falante; ou seja, o produto do ato comunicativo (enunciados linguísticos) depende do contexto e da intenção discursiva dos comunicantes.

Por considerar que o objetivo primordial das aulas de língua estrangeira é preparar os aprendizes para a vida, e que a comunicação real é uma das particularidades do Enfoque Comunicativo, surge um questionamento, em que medida as atividades desenvolvidas e encaminhadas pelos professores em sala de aula têm relação com o mundo real? Nessa perspectiva, Richards (2002, p. 38) exorta: [...] “As atividades em sala de aula deveriam andar paralelamente com o mundo real tanto quanto possível”.

Nesse enfoque, os exercícios são muito mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, de maneira a conduzir o aprendiz a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige maior participação e engajamento discente rumo à autonomia. Segundo Martinez (2009, p.71):

As tarefas e as atividades estão vinculadas à aquisição de um conteúdo nocional-funcional imediatamente reutilizável, para as quatro habilidades básicas, e o desenvolvimento das habilidades e do saber se toma a dianteira dos saberes em tal contexto, as ferramentas e os documentos são qualificados de autênticos.

---

<sup>18</sup> De fato, um dos princípios da abordagem comunicativa é que não basta conhecer as regras de uma L2 para poder comunicar nessa língua. O conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição necessária, mas não suficiente para a comunicação. Para comunicar eficazmente na L2, é necessário, ademais, conhecer as regras de emprego dessa língua. Isso significa saber quais formas linguísticas empregar em tal ou tal situação, com tal ou tal pessoa, considerando a intenção de comunicação (persuadir, dar ordens, fazer uma solicitação, etc.). (Tradução nossa)

### 1.3 Evolução do enfoque comunicativo: a perspectiva acional

Desde o surgimento do enfoque comunicativo, segundo Richards (2002, p.6) o ensino de línguas passou a priorizar as atividades realizadas em pares, dramatizações, projetos etc. e, por conseguinte, ocasionou um distanciamento do domínio exclusivo da gramática e da prática por meio de atividades controladas, tais como a organização de diálogos e as repetições mecânicas, heranças dos métodos Tradicionais e Estruturalistas.

Assim, durante muito tempo, o Conselho da Europa encorajou uma metodologia baseada nas necessidades comunicativas dos aprendizes. Para tanto, favoreceu a disseminação de estratégias de aprendizagem e material didático para dar conta dessas necessidades.

Entretanto, nos dias atuais, tem se verificado um redirecionamento dos holofotes, sobretudo com o advento do *Cadre Européen de Références pour les langues (CECR)*, documento que, apesar de não ser prescritivo, é uma referência para o Ensino das línguas-culturas estrangeiras e lança as bases sobre a qual se fundamenta *a perspectiva acional* definindo os níveis de competência linguística (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e descrevendo os parâmetros relativos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR 2001, p.15)<sup>19</sup>*

A **Perspectiva Acional** preconizada pelo CECR visa à formação de *atores sociais*. Ressalte-se ainda que alguns especialistas a consideram como uma evolução do enfoque comunicativo e outros a veem como uma nova abordagem para o ensino de FLE. Em termos

---

<sup>19</sup>A perspectiva privilegiada aqui é muito geralmente do tipo acional por considerar, antes de tudo, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que precisam cumprir tarefas (não apenas *linguageiras*) em determinadas circunstâncias e entornos, no interior de um domínio de ação particular. <sup>19</sup> <sup>20</sup> Se os atos de fala se realizam em atividades *linguageiras*, que por sua vez, se inscrevem no interior de ações que sozinhas lhes dão plena significação. (CECR 2001, p.15)

gerais, adota-se, nessa pesquisa, um ponto de vista análogo ao de Martinez (2009, p.76), quando afirma:

A abordagem comunicativa (que não é renegada pelo CECRL, mas que ele pretende superar, passando da simulação à ação social efetiva) deve ser regenerada: a dimensão acional, baseada em tarefas a realizar, visa a um “fazer conjunto” (parceiros, classe...), com resultados observáveis, e essa dimensão está ligada a um projeto. Se ainda for cedo para medir o impacto desse conjunto coerente – política linguística, transformações curriculares, metodologia e prática de ensino -, é preciso evidentemente prever que em um certo momento haverá profundos efeitos sobre o panorama educativo **européu**.<sup>20</sup>

Com o propósito de preparar o aprendiz para agir na vida real, visto que é a interação social que fixa e determina toda ação propõem-se tarefas pedagógicas menos simuladas e mais próximas da vida real. Dessa maneira, como afirma Christian Olliver (2009, p. 271) « *Communiquer c’est co-agir en adéquation avec une interaction sociale donnée* ». Essa concepção de comunicação, nesse sentido, não é muito diferente daquela defendida pela abordagem comunicativa no século XX.

A postura adotada neste trabalho é de que esse conjunto de princípios – aprendizagem por tarefas, autonomia do aprendiz, formação de atores sociais, dentre outros – enquanto evolução do Enfoque Comunicativo, representa uma nova luz ao ensino-aprendizagem do FLE, principalmente na tentativa de dirimir o grande hiato entre a aprendizagem e a performance comunicativa.

Como essa perspectiva visa a diminuir o desencontro entre a aprendizagem e o desempenho comunicativo, quiçá pode esse redirecionamento no ensino das línguas estrangeiras auxiliar na resolução do problema de pesquisa deste trabalho, visto que conforme Richer (2009, p. 40):

---

<sup>21</sup> Ênfase nossa, uma vez que esse desdobramento do enfoque comunicativo vai favorecer e muito a mobilidade social dos europeus, mas ainda é demasiadamente cedo para compreender as implicações de sua implementação em nosso contexto.

*L'idée force est de soumettre apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant leur apport habituel: au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait.<sup>21</sup>*

Baseado no *Cadre*, o objetivo da Didática das línguas estrangeiras é de formar atores sociais capazes de *co-agir*, o que vai além do simples comunicar ou interagir. Isso não quer dizer que as interações comunicativas não sejam importantes, apenas que estas não devem constituir um fim em si mesmo. Antes, é através do ato comunicativo que se efetiva a ação, visto que o discurso é condição *sine qua non* para a sua realização. Assim, aprender as línguas em uma perspectiva acional significa que é através do uso que se dá a aprendizagem. Nesse sentido, Cuq (2003, p.48) afirma:

*Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire, pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle<sup>22</sup>*

Por conseguinte, os didatas das línguas-culturas estrangeiras puderam, depois da publicação do CECR, refletir sobre as implicações concretas da passagem da perspectiva do *agir comunicacional* à perspectiva do *agir social*. Nessa perspectiva, a coerência da unidade didática se situa na ação. Os conteúdos são trabalhados de maneira que os aprendizes sejam preparados para agir em sociedade.

Os suportes linguísticos são justificados pela situação que, por sua vez, auxiliam na sua compreensão. A comunicação é então autêntica, os estudantes falam, não para antecipar uma situação de apresentação que eles viverão quando estiverem em um país francófono, mas para necessidades imediatas, como por exemplo, para conhecer os outros membros da classe.

---

<sup>22</sup> A ideia principal é submeter a aprendizagem à lógica da produção suprimindo o hiato entre aprender e agir e invertendo sua contribuição habitual: em vez de aprender primeiro em um tempo separado para agir em seguida segundo um modelo de aplicação, formula-se que se aprende porque se faz. (Tradução nossa)

<sup>23</sup> Se se apreende a língua como um guia simbólico da cultura, e a cultura como tudo o que é necessário saber ou acreditar, para se comportar de maneira apropriada aos olhos dos membros de um grupo, os conceitos de competência linguística e comunicativa serão considerados como subcomponentes de uma competência sociocultural. (Tradução nossa).

Acredita-se que, mesmo na impossibilidade de transpor o modelo europeu para o contexto da UFS, essa perspectiva decerto engajará melhor o estudante no processo de aprendizagem, visto que ele passa de coadjuvante a protagonista desse processo, devendo assim *aprender a aprender*.

Sabe-se, no entanto, que toda mudança de perspectiva é desestabilizadora, pois desconstrói o que se tinha por solidamente construído. Mas não existe outra maneira de se construir conhecimentos senão essa incessante desconstrução e reconstrução. Bourguignon (2009, p.50) explicita, nesse sentido:

*L'introduction du CECR laisse entrevoir une évolution dans l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues à laquelle les enseignants ne sont pas nécessairement préparés et qui donne lieu à bon nombre de questionnements.*<sup>23</sup>

Entretanto, a sala de aula não pode gerar de forma natural todas as situações que o estudante encontrará em um país francófono. Por exemplo: abrir uma conta no banco, fazer valer seus direitos em caso de litígio, saber como agir, isto é, que providências tomar, em caso de acidente de carro. Para tudo isso, é necessário utilizar atividades de simulação.

Saliente-se porém que, nessa perspectiva, o aprendiz se responsabiliza por *parte* de sua aprendizagem. O que não significa afirmar que é o único responsável por esse processo. Em outras palavras, para que o aprendiz atinja um grau satisfatório de autonomia, o professor deve propiciar-lhe os meios para tanto.

Com relação à aquisição de língua, Cuq (2003) afirma que adquirir uma língua é descobrir as informações, organizá-las e estocá-las na memória, associando-as ao conhecimento já existente (saber), e utilizar esses novos conhecimentos para o desenvolvimento da performance comunicativa.

---

<sup>24</sup> A introdução do CECR permite vislumbrar uma evolução no ensino-aprendizagem/evolução das línguas à qual os professores não estão necessariamente preparados e que geram um bom número de questionamentos. (Tradução nossa).

A sala de aula como lugar privilegiado onde se dão as interações entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem - o professor e os alunos - cria mesmo que *artificialmente* condições de apropriação dos *savoirs (saberes)* e dos *savoir-faire (saber-fazer)* e *savoir-vivre (saber-viver)*.

Para diminuir a artificialidade desse espaço, disseminou-se nas práticas docentes desde a terceira fase da metodologia audiovisual francesa (SGAV) até os dias atuais, a exploração dos *documentos autênticos*, ou seja, aqueles documentos não concebidos para a sala de aula, mas sim para a *vida real*: jornal, revista, receita culinária etc. que no caso da língua-cultura francesa, foram elaborados por francófonos e para os francófonos com vistas à comunicação real. Entretanto, o fato de trabalharmos com documentos autênticos não garante a aquisição de uma competência comunicativa, inclusive por ser a sala de aula um espaço artificial por natureza, como se verifica nas palavras de Cuq (2003, p. 29):

*L'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didatisé.*<sup>24</sup>

Mas o que significa, de fato, utilizar tal perspectiva em sala de aula? Na tentativa de responder a essa pergunta Christian Olliver (2009, p. 283) tece alguns comentários acerca dessa problemática.

*Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est dépasser la simulation quelle qu'elle soit. Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est permettre à l'apprenant de développer de réelles compétences actionnelles et communicatives prenant en compte l'aspect essentiel : le contexte social qui détermine toute action et communication.*<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> O autêntico perde sua autenticidade (supressão de seu contexto situacional, desvio do enunciado com uma comunicação diferenciada que pode tornar obsoletas certas marcas do enunciado, etc.). o conceito perde também certas características no momento em que o documento é modificado e didatizado. (Tradução nossa).

<sup>26</sup> Aplicar uma abordagem interacional, é ultrapassar a simulação qualquer que seja. Aplicar uma abordagem interacional, é permitir ao aprendiz desenvolver reais competências acionais e comunicativas considerando o aspecto essencial: o contexto social que determina toda ação e comunicação. (Tradução nossa).

A aprendizagem, nessa perspectiva, deve ser capaz de conduzir o sujeito aprendiz a uma mudança comportamental para que este re-construa o próprio conceito de aprendizagem, uma vez que ele (o aprendiz) é o centro do processo. Aprender é ainda se preparar para usar a língua para comunicar. O que não fica claro, ainda, é se essa preparação, em sua essência, não é a mesma coisa que simulação. Segundo Peter Griggs (2009, p.81):

*[...] L'apprentissage a en même temps pour finalité de produire des acteurs capables d'utiliser la langue dans divers contextes sociaux en dehors de la classe. Dans une approche actionnelle, la notion d'action sociale, se concrétise dans l'utilisation de tâches comme dispositif pédagogique central structurant et intégrant les autres composantes de la situation d'enseignement-apprentissage.*<sup>26</sup>

O aprendiz é considerado um sujeito autônomo, quando segundo Cuq (2003, p.14) : « *Il réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses propres objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence.* » Nesse sentido, é como um ator social cujo papel é primordial no processo de aprendizagem, uma vez que é de sua responsabilidade parte da aprendizagem que se concretiza através do uso da língua. Como explica Claire Bourguignon (2009, p.59) :

*[...] C'est véritablement à l'apprenant-usager que nous nous adressons et pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues (si on laisse de côté la méthodologie directe qui s'inspirait de l'apprentissage de la langue maternelle), apprentissage et usage sont décloisonnés.*<sup>27</sup>

Dessa maneira, a sala de aula deve favorecer a autenticidade das interações nas atividades, de maneira que estas sejam realizadas, preferencialmente, em pequenos grupos. As atividades previstas para casa – indispensáveis ao contexto escolar – convidam os aprendizes a participarem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo assim sua autonomia.

---

<sup>27</sup> [...] A aprendizagem tem ao mesmo tempo por finalidade produzir atores capazes de utilizar a língua nos diversos contextos sociais fora da sala de aula. Em uma abordagem acional, a noção de ação social, se concretiza na utilização de tarefas como dispositivo pedagógico central que estrutura e integra os outros componentes da situação no âmbito do ensino-aprendizagem. (Tradução nossa)

<sup>28</sup> É verdadeiramente ao aprendiz/usuário que nos dirigimos e pela primeira vez na história do ensino-aprendizagem das línguas (caso se desconsidere a metodologia direta que se inspirava da aprendizagem da língua materna), aprendizagem e uso são descompartmentados.

Nessa linha de pensamento, é considerado *autônomo* o aprendiz que sabe a maneira mais eficaz de aprender, ou seja, é aquele sujeito que sabe preparar e tomar decisões concernentes ao seu programa de aprendizagem: sabe definir os objetivos, uma metodologia e os conteúdos de aprendizagem e sabe avaliar suas aquisições e sua própria aprendizagem.

O perfil *ideal* dos aprendizes/usuários das línguas estrangeiras na perspectiva acional, evolução da abordagem comunicativa – postura teórica adota nessa pesquisa – é descrito pelo *Cadre* nos níveis de competência A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

#### **1.4 Perfil comunicativo dos usuários e/ou aprendizes segundo o *Cadre Commun de Références pour les langues***

O *Cadre Commun de Références pour les langues (CECR)*, oferece uma base comum útil à elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Para tanto, descreve detalhadamente o que os usuários devem aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais habilidades e conhecimentos são necessários para um comportamento comunicativo eficaz. Essa descrição abrange desde os níveis de proficiência linguística dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida até o contexto cultural representado pelo código linguístico, uma vez que a língua é mais que um dado essencial da cultura, é também um meio de acesso às manifestações culturais.

Com algumas medidas, como por exemplo, a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o CECR reforça a transparência dos programas e qualificações, promovendo assim a cooperação internacional no âmbito das línguas vivas, o que vem favorecer a mobilidade europeia.

O estudo das línguas visa segundo o CECR não mais a alcançar maestria em uma, duas ou mais línguas (cada uma no seu devido lugar), tendo como modelo final “*o falante nativo*”. Antes, sua finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm espaço todas as capacidades linguísticas. Para que isso se efetive, faz-se necessário que a oferta das línguas nas instituições de ensino seja diversificada de maneira que os aprendizes tenham a oportunidade de desenvolver sua competência plurilíngue.

O CECR, enquanto produto de uma cuidadosa análise do uso da língua e das competências linguísticas, fornece muito mais que uma escala para todos os aspectos de proficiência linguística num dada língua.

O referido documento preconiza que a comunicação envolve todo o ser humano. Assim sendo, a competência comunicativa vai muito além do domínio linguístico. Antes, compreende elementos outros já bem sinalizados pelos defensores do enfoque comunicativo. Cabe ressaltar que embora o *Cadre* elenque outras competências a ser desenvolvidas pelos aprendizes, nesse estudo utilizou-se apenas a competência comunicativa e seus elementos constituintes.

O Cadre prevê três tipos de usuário – elementar, independente e proficiente - e seis níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. O usuário elementar compreende o nível A1 (iniciante) e o A2 (intermediário); o usuário independente compreende o nível B1 (*niveau-seuil*) e o B2 (avançado); e o usuário proficiente compreende o C1 (autônomo) e o C2 (maestria).

O A1 é o nível mais elementar de utilização da língua. Os aprendizes, nessa etapa, são capazes de a) realizar interações simples; b) responder a questões simples sobre eles mesmos, o lugar onde vivem, as pessoas que conhecem, as coisas que têm; c) intervir com enunciados simples nos domínios que lhes são familiares não se contentando em repetir expressões prontas e pré-organizadas.

O A2 é o nível correspondente ao intermediário. Aqui, os usuários devem ser capazes de: a) utilizar as formas quotidianas de cortesia e tratamento; c) receber alguém, perguntar-lhe sobre as novidades e reagir de acordo com a resposta; d) responder a perguntas sobre a profissão e o uso do tempo livre; e) convidar e responder a um convite; f) discutir o que vai fazer, onde e fazer as devidas adaptações; g) fazer e aceitar uma proposta.

Ainda no A2 também encontram-se os descritores relativos às saídas e aos deslocamentos, versão simplificada das especificações transacionais do *Niveau- Seuil* para adultos que vivem no “estrangeiro” tais como: a) realizar uma interação simples em uma loja, nos correios ou em um banco; b) informar-se sobre uma viagem; c) utilizar os transportes em comum; d) solicitar o caminho e indicá-lo; comprar bilhetes etc.

Nesse nível o aprendiz pode a) lançar, continuar e concluir uma conversa desde que seja face a face; b) compreender o suficiente para realizar interações curtas e simples sem esforço excessivo; c) expressar-se em situações cotidianas cujo conteúdo é previsível, apesar de fazer adequações à mensagem e procurar os termos apropriados; d) descrever atividades passadas, experiências pessoais, ocupações cotidianas e habituais etc.

O B1 corresponde às especificações do *Niveau-Seuil* para um visitante em um país estrangeiro e é caracterizado por duas particularidades: 1) capacidade de seguir uma interação e a obter o que deseja em diferentes situações, por exemplo, pode acompanhar os pontos principais de uma discussão desde que utilizada a linguagem-padrão e a dicção seja clara; dizer a opinião em um contexto amigável; fazer-se entender etc.; 2) a capacidade de se engajar habilmente nos problemas da vida cotidiana, por exemplo, a) “se virar” em uma situação imprevista nos transportes em comum; b) intervir sem preparação na conversação sobre assuntos conhecidos; c) fazer uma reclamação etc.

Os usuários/aprendizes devem ainda nesse nível a) explicar o motivo dos problemas; b) descrever como fazer uma determinada coisa ou dar instruções detalhadas; c) interagir com certa segurança em situações cujas temáticas lhes são familiares ou compreendem sua área de interesse.

O B2 visa a perceber as especificações do *Niveau Avancé* ou usuário independente. Nesse nível, o aprendiz se concentra na eficácia da argumentação: a) dá-se conta de suas opiniões, defendendo-as nas discussões e trazendo elementos pertinentes, argumentos, e comentários adequados; b) desenvolve seu ponto de vista ressaltando-lhe as vantagens e os inconvenientes; c) constrói uma argumentação lógica; d) interroga-se sobre as causas, consequências e situações hipotéticas etc.

Ao fazer uma análise mais profunda dos níveis B1 e B2, percebe-se que a distância entre eles é muito mais significativa do que entre o A2 e o B1. No B2 aprendiz/usuário precisa mais do que “se virar” em contexto social. Antes, necessita a) falar de maneira natural, flexível e eficaz; b) compreender os pormenores de uma conversa mesmo em um ambiente barulhento; c) intervir com um nível de flexibilidade e espontaneidade tornando possíveis as interações com locutores nativos sem constrangimento nem de uma parte nem de outra; etc. Deve ainda apresentar um novo grau de consciência da língua: corrigir os erros passíveis de causar mal-entendidos; corrigir os erros e deslizes assim que ocorrerem.

O C1 – nível autônomo – é caracterizado pelo acesso a uma vasta gama de discursos, o que permite uma comunicação fácil e eficaz, visto que o aprendiz aqui é capaz de a) expressar-se com facilidade e espontaneidade quase sem esforço; b) ter um domínio satisfatório de um vasto repertório lexical cujas lacunas são facilmente preenchidas por perífrases, somente um assunto muito distante dos seus centros de interesse pode impedir o desenvolvimento discursivo natural. O usuário que atinge esse nível pode produzir um discurso claro, bem construído e sem hesitação mostrando domínio das estruturas, conectores e articuladores.

O C2 embora seja intitulado *maestria* não tem a pretensão de igualar a competência do locutor nativo ou algo parecido. O objetivo é de caracterizar o grau de precisão, de adequação e de facilidade da língua encontrada no discurso dos aprendizes de alto nível. Para atingir esse nível os usuários/aprendizes devem ser capazes de a) transmitir as sutilezas de sentido com precisão com uma vasta gama de modalizadores; b) ter um bom domínio das expressões idiomáticas e familiares acompanhada da consciência das conotações.

### Quadro 04

#### Níveis de competência do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

Níveis de Competência - CECR	
A1	Pode compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas bem como enunciados muito simples que visam a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar ou apresentar alguém e fazer perguntas concernentes ao endereço, suas relações, suas passses etc. e responde-las. Pode-se comunicar de maneira simples se o interlocutor e fala lentamente e se mostra cooperativo.
A2	Pode compreender frases isoladas expressões frequentemente utilizadas em relação com os domínios imediatos de prioridade (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, trabalho etc.), pode se comunicar por ocasião de tarefas simples e habituais solicitando apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos familiares e habituais. Pode escrever com meios simples sua formação, seu meio ambiente e evocar assuntos que correspondem às necessidades imediatas.
B1	Pode compreender os pontos essenciais quando é utilizada uma linguagem clara e padrão e quando se trata de coisas familiares no trabalho, na escola, no lazer etc. pode se sair da maioria das situações encontradas em viagens em uma região onde a língua-alvo é falada. Pode produzir um discurso simples e coerente sobre temáticas familiares nos seus domínios de interesse. Pode contar um acontecimento, uma experiência ou um sonho, descreve uma esperança ou um objetivo e expor brevemente razões ou explicações para um projeto ou uma ideia.
B2	Pode compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos em um contexto complexo, incluindo uma discussão técnica em sua especialidade. Pode se comunicar com um grau de espontaneidade e tranquilidade tal como uma conversa com um locutor nativo, não havendo tensão nem de por um e nem por outro. Pode se expressar de forma clara e detalhada sobre uma grande gama de assuntos, emitir uma opinião sobre um assunto da atualidade e expor as vantagens e os convenientes de diferentes possibilidades.
C1	Pode compreender uma grande gama de textos longos e exigentes, bem como apreender os significados implícitos. Pode se expressar espontânea e correntemente sem parecer procurar os termos apropriados. Pode utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na vida social, profissional ou acadêmica. Pode se expressar sobre assuntos complexos de forma clara e bem estruturada e manifestar seu controle sobre as ferramentas de organização, articulação e de coesão do discurso.
C2	Pode compreender sem esforço tudo o que lê ou escuta. Pode restituir fatos ou argumentos de diversas fontes escritas ou orais resumindo-os de forma coerente. Pode se expressar espontaneamente, muito correntemente e de forma precisa e pode tornar distintas sutis nuances de sentido com relação a assuntos complexos.

O professor, nessa perspectiva, é um mediador, um conselheiro. Além disso, é importante que o docente repense seu ensino de forma que o aprendiz não seja um simples executor de tarefas que aplica seus conhecimentos, mas um chefe de projeto que constrói seus conhecimentos na medida em que isso se fizer necessário.

No que concerne à avaliação, Bourguignon (2009, p. 61) tece alguns comentários que auxiliam a melhor compreender a maneira pela qual se dá o processo avaliativo na perspectiva acional. Ei-los resumidamente:

- Não existe operacionalidade sem conhecimento: alia-se então o nível de competência e de operacionalidade;
- Um referencial não exclui a gramática nem a cultura;
- Validar um nível de competência é considerar a dimensão linguística e a dimensão pragmática e avaliar não somente a correção linguística, mas também a pertinência, adequação e eficácia da mensagem.

A avaliação não se concentra somente no âmbito linguístico – visando a correção formal, integra o pragmático, ou seja, a língua utilizada e seu contexto de utilização (registro de língua adequado à situação, respeito dos códigos socioculturais etc.), a pertinência das informações bem como a eficácia da mensagem. Ela tem um caráter positivo, uma vez que valoriza as competências adquiridas em vez de supervalorizar àquelas não-adquiridas. Dito de outro modo, valoriza-se o que o aprendiz sabe fazer e não aquilo que ainda não sabe.

Segundo o CECR, a tarefa final tem como principal função articular as atividades, que fazem vir à tona toda a gama de *savoirs et savoir-faire linguistiques, socioculturels et pragmatiques* dos aprendizes. Ainda segundo esse documento, sempre haverá *tâche* quando um ou vários indivíduo (s) mobilizar(em) estrategicamente suas competências com o intuito de atingir determinado objetivo.

Saliente-se que a *perspectiva do agir social* não exclui os exercícios estruturais e as atividades, até porque encaminham o aprendiz rumo à realização da tarefa final. Poder-se-ia associar **os exercícios** estruturais àqueles privilegiados pela metodologia tradicional, **as atividades** pela metodologia audiovisual francesa (SGAV) e comunicativa e, finalmente, **as tarefas** privilegiadas pela perspectiva acional.

No que se refere às estratégias de aprendizagem Richer (2009: 17) afirma que « *Toutes les pratiques méthodologiques (y compris la dictée) s'y voient légitimées à condition de répondre au critère fondamental de l'éclectisme qui est le critère d'efficacité, un critère explicitement repris dans le Cadre* ». <sup>28</sup>

Há um entrelaçamento das atividades através de uma única temática em torno da qual são desenvolvidas as habilidades necessárias para a formação do aprendiz enquanto ator social. Mais do que a performance linguística, visa-se a manifestação da competência comunicativa na ação que se materializa na habilidade de mobilizar e utilizar o conhecimento de maneira pertinente e eficaz.

Eis no quadro seguinte, as competências e habilidades exigidas dos aprendizes na metodologia comunicativa e na perspectiva acional compreendida neste trabalho, como dantes mencionado, como sua evolução. Posteriormente no capítulo seguinte, far-se-á a descrição do contexto no qual se insere esta pesquisa e metodologia utilizada para a sua materialização.

---

<sup>29</sup> Todas as práticas metodológicas (inclusive o ditado) se veem legitimadas à condição de responder ao critério fundamental do ecletismo que é o critério da eficácia, um critério explicitamente retomado pelo CECR.

**Quadro 05**  
**Competência e habilidades discentes na Metodologia Comunicativa**

<b>Metodologia Comunicativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de comunicar-se eficazmente na língua-alvo;</li><li>• Desenvolver prioritariamente as quatro destrezas básicas;</li><li>• Utilizar a língua-alvo como meio de comunicação na sala de aula;</li><li>• Aprender as regras gramaticais de maneira contextualizada, nos mais variados contextos comunicativos;</li><li>• Reconhecer e utilizar de maneira satisfatória os vários registros de língua;</li></ul>
<b>Perspectiva Acional</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicar-se satisfatoriamente na língua-alvo;</li><li>• <i>Agir socialmente</i> na língua-alvo;</li><li>• Desenvolver a competência comunicativa, incluído não só as quatro destrezas mínimas, mas também os seguintes componentes linguísticos, sociolinguísticos e discursivos e estratégicos;</li><li>• Utilizar a língua em contexto comunicativo pertinente;</li><li>• Utilizar as regras gramaticas numa perspectiva funcional;</li><li>• Realizar tarefas, não apenas pedagógicas, que se constituem em metas;</li></ul>

## Capítulo III

### CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 1. Breve panorama do ensino do francês no Brasil: o caso de Sergipe

Neste capítulo, far-se-á um mapeamento do contexto do ensino do francês na Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, realizar-se-á um breve histórico do ensino do francês no Brasil e em Sergipe, seguido de uma breve caracterização da Universidade Federal de Sergipe e da implementação do curso de Letras Português-Francês nessa Instituição de Ensino Superior. Logo em seguida, descrever-se-á o perfil linguístico e profissional esperado do licenciado em francês língua estrangeira em nível de graduação.

O ensino do francês no território brasileiro é marcado por uma sólida tradição que data de 1809, época da colonização do Brasil pelos portugueses. Segundo Oliveira (2002), a inclusão do francês no Programa Curricular se deu por questões políticas, pois o período colonial é marcado pela submissão do Brasil ao poderio de outras nações, inclusive no que concerne ao poder econômico da Inglaterra e intelectual dos franceses.

Assim, urgia realizar a formação pública no Brasil-Colônia, o francês então passou a ser considerado um idioma de prestígio, sendo sinônimo de cultura erudita. É nesse contexto que se fundam o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e outras escolas de nível secundário nas províncias brasileiras chamadas de Liceus. Foi por esse viés que o francês foi incluído no elenco das disciplinas da educação em Sergipe, que passaram a ser ministradas no Liceu de São Cristóvão.

Segundo a **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996**, a escola precisa oferecer ao menos uma língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental, e duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, sendo uma em caráter obrigatório e outra optativa escolhidas pela comunidade escolar, a depender das possibilidades da instituição. Se isso acontecesse na prática, ter-se-ia um ensino plurilíngue nas escolas públicas, de maneira a favorecer o desenvolvimento dos cidadãos. Entretanto, os gestores educacionais em Sergipe parecem ignorar isso, visto que não aplicam por completo o teor da LDB, no que concerne especificamente ao ensino das línguas estrangeiras, pois em nome da autonomia escolar

privam os estudantes de um ensino plurilíngue. Consequentemente, essa postura revela prática de um monolinguismo que vai de encontro com os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), que defende enfaticamente o plurilinguismo.

Esse documento nasce da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo de ensino-aprendizagem das diversas disciplinas escolares e visam, dentre outras coisas, a promover o respeito à diversidade cultural dos alunos brasileiros. Entretanto, os PCN não são dogmáticos. Antes, constituem-se como fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras presentes nos PCN é concebido como uma forma de conduzir o aluno a perceber-se enquanto cidadão, visto que é por intermédio do processo educativo que se dá sua inserção na sociedade, o que, por sua vez, possibilita o contato com outros povos, outras culturas, outras maneiras de ver o mundo e se ver no mundo. Isso se torna possível graças ao conhecimento de outras línguas-culturas.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira deve fomentar, favorecer e garantir o engajamento discursivo – capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas – do aprendiz que se materializa nas mais diversas atividades pedagógicas.

Conforme os PCN (1998), a aprendizagem de Língua Estrangeira deve buscar o engajamento discursivo do aprendiz, de maneira a agir no mundo social. Urge, nessa perspectiva, compreender o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal particularidade se relaciona com o uso da língua pelo viés da leitura, *a priori*, embora seja pertinente considerar outras habilidades comunicativas em função das especificidades de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.

A maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise da necessidade dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social.

Com relação às competências esperadas dos aprendizes do Ensino Fundamental, esse documento (1998, p. 7) assim elenca:

### Quadro 06

<b>Competências e habilidades discentes do Ensino Fundamental e Médio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito;</li> <li>• Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;</li> <li>• Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;</li> <li>• Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;</li> <li>• Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;</li> <li>• Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;</li> <li>• Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;</li> <li>• Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;</li> <li>• Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;</li> <li>• Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a interação, a capacidade de análise crítica, relacionando procedimentos e verificando sua adequação.</li> </ul>

Uma questão que merece relevância é o aproveitamento do interesse demonstrado pelos discentes quanto à representação da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse é o momento propício para estimulá-los a trabalhar em autonomia, de maneira a se autoavaliarem e perceberem suas possibilidades e necessidades no processo de aprendizagem.

Assim ao longo cinco anos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCN (1998, p. 66-67) espera-se que o aluno seja capaz de:

- a) identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- b) vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do seu mundo;
- c) reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- d) construir conhecimentos sistêmicos, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- e) construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da Língua Estrangeira que está aprendendo;
- f) ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- g) utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

No que se refere especificamente ao ensino da língua francesa na Rede Estadual de Ensino, Oliveira (2002) relata que em Sergipe havia 10 (dez) escolas na capital – Aracaju – e 02 (duas) escolas no interior desse Estado, onde se ensinavam o francês. Atualmente, porém, não existe nenhuma escola estadual em que o francês seja ensinado.

O ensino-aprendizagem do FLE no estado de Sergipe nos dias atuais se limita às Escolas Santa Rita de Cássia e Presidente Vargas na Rede Municipal e ao Colégio de Aplicação inseridos na Rede Municipal e Federal respectivamente. Mas, todos já sinalizaram que pretendem substituir o francês pelo inglês, sobretudo com a exclusão do francês no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

### **1.1 Breve caracterização da Universidade Federal de Sergipe**

Historicamente, os cursos de Letras, no Brasil, surgem no seio das universidades com o objetivo principal de formar profissionais para o exercício da docência nos níveis fundamental e médio. Assim, é nas universidades públicas e particulares (que se multiplicam expressivamente) que se dá a primeira formação dos professores nas mais diversas modalidades das licenciaturas em Letras.

Conforme o exposto no Catálogo de Cursos (2011, p.85) da UFS, o curso de Letras nasce junto com a Faculdade de Filosofia de Sergipe na década de 1950, quando enfim conseguiu-se a autorização provisória<sup>29</sup> do Governo Federal depois de algumas tentativas frustradas, posteriormente alcançando o reconhecimento definitivo, porém só foi instalada em 15 de maio de 1968 através do Decreto-lei 269 28/02/1967.

Em 1968, o Reitor em exercício da UFS José Aloísio de Campos estabeleceu as normas para a estruturação administrativa, culminando na instalação das unidades criadas em 1970 com o desdobramento da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Letras, segundo o **artigo 5º da Resolução nº 01/1968**.

A faculdade de Filosofia – de orientação católica – integrava dentre outros cursos, os primeiros cursos de Letras de Sergipe que se ocupavam das três línguas: Português (vernáculo) e as línguas estrangeiras francês e inglês. É interessante ressaltar que o Ginásio de Aplicação, cuja fundação data de 1960, foi incorporado à UFS sendo denominado posteriormente de Colégio de Aplicação – como é conhecido até hoje.

---

<sup>30</sup> Para que se pudesse pleitear a fundação de uma universidade na província de Sergipe, era necessário um número mínimo de escolas de estudos superiores (faculdade) – meta que foi alcançada com a criação da Faculdade de Ciências Médicas (1961).

Em 1970, são aprovadas as disciplinas curriculares e organização departamental do Instituto de Letras e Artes (ILAC), conforme **Resolução 05/1970**:

### Quadro 07

#### Disciplinas e organização departamental do Instituto de Letras e Artes (ILAC)

Letras Clássicas	Letras vernáculas	Letras estrangeiras modernas	Linguística e filologia	Ciência da literatura
Fundamentos da Cultura Literária Grega	Língua Portuguesa	Fundamentos da Cultura Literária Ibérica	-Linguística	-Teoria Literária
Fundamentos da Cultura Literária de Roma	Literatura Brasileira	-Língua Francesa	-Filologia Românica	-Literatura e arte
-Língua grega	Literatura Portuguesa	-Literatura Francesa	-Filologia Portuguesa	-Literatura e folclore
-Língua Latina		-Língua Inglesa	-Filologia Clássica	
		-Fonética Inglesa	Estilística	
		-Literatura Inglesa		
		-Literatura Norte-Americana		
		-Língua Alemã		

Conforme a **Resolução 06/1971** se dá a aprovação dos tipos de cursos, currículos e a nova departamentalização do Instituto de Letras Artes e Comunicação que a partir de então tem seguinte composição: **Letras vernáculas** (com especificação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa), **Letras Modernas** (com especificação em Língua Portuguesa, uma língua moderna estrangeira com respectiva literatura e a inclusão das Literaturas de Língua Portuguesa) e **Letras Estrangeiras** (com especificação em uma língua estrangeira e sua respectiva literatura). Percebemos assim, que os cursos de Letras Clássicas e Linguística e Filologia foram extintos e seus componentes curriculares redirecionados.

Em 1974, deu-se a aglutinação do Departamento de Ciência da Língua e da Literatura (CLL) ao Departamento de Letras Vernáculas (DLEV), de acordo com a **Resolução nº 21/1974**.

Em 1975 são aprovados os currículos das seguintes licenciaturas: a Licenciatura do 1º Grau em Comunicação e Expressão, a Licenciatura Plena em Letras Vernáculas e a **Licenciatura em Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)**, conforme a **Resolução 07/1975**.

Eis os componentes curriculares, segundo a resolução supramencionada, com relação à Licenciatura Plena em Letras Estrangeiras (Francês). Esse currículo já apresenta uma preocupação com as habilidades comunicativas, que se verifica na oferta das disciplinas Compreensão e Expressão Oral em Francês (2º período), Compreensão e Expressão Escrita (3º período); Fonética Francesa ; as disciplinas Língua Francesa I, II, III e IV (5º, 6º, 7º e 8º). Cumpre salientar que ainda no oitavo período oferta-se a disciplina Conversação Francesa. Logo, observa-se uma preocupação em desenvolver a oralidade dos graduandos.

### Quadro 08

#### Componentes Curriculares da Licenciatura Plena em Português-Francês (1975):

1º Período	2º período	3º Período	4º Período
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociologia I</li> <li>- Psicologia Geral</li> <li>- Introdução à Economia</li> <li>- Introdução à Filosofia</li> <li>- Est. Prob. Brasileiros I</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introd.aos Est. Linguísticos</li> <li>- Introd. aos Est. Literários</li> <li>- Fonética e Fonologia</li> <li>-Hist. da Língua Portuguesa</li> <li>- Expressão Oral</li> <li>-Compr.e Expr.Oral Francês</li> <li>- Compr. E Expr. Oral Inglês</li> <li>-Psic. do Desenvolvimento I</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Linguística I</li> <li>-Morfossintaxe I</li> <li>-Expr. Escrita I</li> <li>-Compr.Expr. Escrita Francês</li> <li>-Compr.Expr. Escrita Inglês</li> <li>- Didática Geral</li> <li>-Psicologia da Aprendizagem</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morfossintaxe II</li> <li>-Expressão Escrita II</li> <li>- Estudo de Texto</li> <li>-Literatura Infanto-Juvenil</li> <li>- Literatura Brasileira Moderna</li> <li>-Estr. e Func. Do Ensino I- Prát. de Ens. de comunicação e expressão</li> </ul>
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metod. Da Ciência</li> <li>- Teoria da Literatura</li> <li>-Fund. da C. L. Grega e Roma</li> <li>- Fonética Francesa</li> <li>- Língua Francesa I</li> <li>- Psic. do Desenv. II</li> <li>- Ling. Latina I</li> <li>- Educ. Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Francesa II</li> <li>- Linguística II</li> <li>- Língua Latina II</li> <li>- Literatura Francesa I</li> <li>- Filologia Românica I</li> <li>- Estr. e Func. do Ensino II</li> <li>- Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Francesa III</li> <li>- Literatura Francesa II</li> <li>- Cultura Brasileira</li> <li>- Pr. Educativa de EPB</li> <li>-Pr. de Ens. de Francês</li> <li>-Educação Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Francesa IV</li> <li>-Literatura Francesa III</li> <li>- Estilística</li> <li>-Conversação Francesa</li> <li>-</li> </ul>

Segundo a **Resolução 06/1977**, acontecem algumas modificações no Instituto de Letras Artes e Comunicação (ILAC): o curso de Licenciatura do Primeiro Grau em Comunicação e Expressão passou a denominar-se Curso de **Licenciatura do Primeiro Grau em Letras Vernáculas**.

Em 1978, exatamente dez anos após sua fundação, para atender às novas diretrizes do Ministério da Educação, a recém-fundada Universidade realiza uma reforma administrativa cujas consequências se fazem sentir veementemente na extinção das seguintes denominações: *faculdades e institutos*, o que originou cerca de vinte departamentos acadêmicos, vinculados, por sua vez, a quatro centros acadêmicos: **Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)**, **Ciências Biológicas e de Saúde (CCBS)**, **Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA)**, **Educação e Ciências Humanas (CECH)**, no qual os Departamentos de Letras Vernáculas e Estrangeiras se inserem. A UFS conta ainda com quatro pró-reitorias: graduação, pesquisa, extensão e administração.

Em conformidade com Anuário estatístico da UFS (2011, p.12): “Das seis unidades inicialmente aglutinadas, com seus dez cursos, a instituição evoluiu na década de 1980, para quatro centros acadêmicos, com vinte e seis departamentos e trinta e uma opções de curso de graduação”.

Em 1993, houve uma nova reforma curricular na **Licenciatura Português-Francês**, conforme **Resolução 09/1993**, alterando sensivelmente sua estrutura. Dentre as mudanças percebidas destacam-se: a) a oferta da disciplina língua francesa I, II, III e IV, V, VI, VII e VIII desde o primeiro período; b) a disciplina Fonética Francesa passa a ser ofertada no sexto período; e c) a disciplina Prática do Ensino do Francês e desmembrada em Prática do Ensino do Francês I e II – o que demonstra uma preocupação com os aspectos teórico- metodológicos imprescindíveis à formação docente.

### Quadro 09

#### Componentes Curriculares após a Reforma de 1993

1° Período	2° Período	3° Período	4° Período
-Produção de Texto I -Língua Francesa I -Introdução aos Estudos Linguísticos -Introdução aos Estudos Literários - Introdução à Filosofia - Língua Latina I - Educação Física	- Produção de Texto II -Língua Latina II -Teoria da Literatura I - Língua Francesa II - Língua Portuguesa I - Linguística I - Educação Física	- Produção de Texto III - Língua Francesa III - Teoria da Literatura II - Linguística II - Filologia Românica - Hist. da Lit. Clássica	- Literatura Portuguesa I - Literatura Brasileira I - Língua Portuguesa III - Língua Francesa IV - Psicologia da Educação I - Estrut. e Func. do Ensino
5° Período	6° Período	7° Período	8° Período
- Língua Portuguesa II - Psicologia da Educação II - Língua Portuguesa IV - Língua Francesa V - Literatura Brasileira II -Literatura Francesa I	- Literatura Brasileira III - Didática - Língua Francesa VI - Literatura Francesa II - Fonética e Fonologia Francesa -Literatura Portuguesa III	-Prática de Ensino de Português I -Prática de Ensino de Francês I - Literatura Francesa III - Língua Francesa VII - Sociolinguística - Estudo de Problemas Brasileiros I	- Prática de Ensino de Português II - Prática de Ensino de Francês II - Literatura Francesa IV - Língua Francesa VIII - Estudo de Problemas Brasileiros II

Em 1999, é criado o Curso de Graduação em **Letras-Modalidade Licenciatura Plena, habilitação em Francês**, no turno da noite, conforme **Resolução n° 14/1999**. No mesmo ano, segundo a **Resolução 039/1999**, foi aprovado o projeto didático-científico da referida licenciatura cujos objetivos segundo o artigo 1° § 2° são: a) habilitar professores para o Ensino Fundamental e Médio, no sentido de desenvolverem a capacidade de compreender fatos da língua francesa, da sua literatura e da sua história; b) estimular a capacidade de desempenhar o papel de divulgadores, de profissionais críticos. No artigo 2° o referido documento explicita que esse curso está organizado de maneira a promover o desenvolvimento de habilidades que preparem o profissional com o seguinte perfil: a) domínio linguístico e literário do idioma francês; b) capacidade de atuação social; c) senso

crítico; d) capacidade para direcionar a sua prática docente no âmbito local e nacional; e) consciente do seu valor como cidadãos críticos e participativos.

Em 2007, conforme a **Resolução nº61/2007** se dá a aprovação do projeto político didático-científico habilitação Português-Francês Licenciatura do Curso de Graduação em Letras, que passam a ter os códigos 460 (diurno) e 461 (noturno), respectivamente, conferindo o grau de Licenciado em Português/Francês<sup>30</sup>. O Art. 2º (p.1) explicita que o Curso de Letras, Habilitação Português/Francês Licenciatura, tem como objetivo geral:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Ainda nesse ano, de acordo com a **Resolução 64/2007**, foram aprovadas as normas de Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de Graduação em Letras Licenciatura com habilitações em: Português, Inglês, Espanhol, **Português-Francês**, Português-Inglês, Português-Espanhol, que passaram a vigorar no primeiro semestre de 2008. Ainda segundo esse documento, o estágio curricular possui caráter eminentemente pedagógico, e deve cumprir os seguintes objetivos:

a) oferecer ao aluno de Letras Licenciatura a oportunidade de desenvolver atividades típicas de sua futura profissão na realidade social do campo de trabalho; b) contribuir para a formação de uma consciência crítica no aluno em relação à sua aprendizagem nos aspectos profissional, social e cultural; c) representar oportunidade de integração de conhecimentos, visando à aquisição de competência técnico-científica comprometida com a realidade social; d) participar quando possível ou pertinente, da execução de projetos, estudos ou pesquisas; e) permitir a retro alimentação das disciplinas e dos cursos, ensejando as mudanças que se fizerem necessárias na formação dos profissionais, em consonância com a realidade encontrada nos campos de estágio, e; f) contribuir para o desenvolvimento da cidadania, integrando a universidade à Comunidade.

---

<sup>31</sup> O curso de Letras Francês foi portanto extinto.

### 1.1.1 O Departamento de Letras Estrangeiras

Em 2010 assistimos ao divórcio transformando o enorme Departamento de Letras em dois: o Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e o Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Conforme a **Resolução 28/2010/CONSU**, é aprovada a nova departamentalização desmembrando assim o Departamento de Letras em Letras Vernáculas (DLEV) e Letras Estrangeiras (DLE). Este último conta ao todo com oito habilitações, conforme se observa no quadro abaixo.

O objetivo geral do curso de Letras é propiciar ao licenciando (futuro docente) uma formação inicial fornecendo-lhes conhecimentos **teórico-práticos, linguísticos, literários** nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. (Catálogo 2011).

**Quadro 10**  
**A departamentalização de 2010**

Departamento de Línguas Vernáculas (DLEV)	Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE)
Português - matutino Português – noturno	Espanhol – noturno Inglês – noturno Português – Espanhol (vespertino) <b>Português- Francês (matutino)</b> <b>Português – Francês (noturno)</b> Português – Inglês (matutino)

Como se verifica no quadro acima, a Licenciatura em Letras Português-Francês é a única que funciona nos turnos matutino e noturno. Isso se deve ao contexto do ensino-aprendizagem da língua-cultura francesa em Sergipe. Na Rede Estadual de Ensino, atualmente, não há uma só escola que ofereça a língua francesa. Na Rede Municipal, ainda restam duas instituições que conservam o referido idioma, a Escola Municipal Santa Rita de Cássia e a Escola de 1º e 2º Graus Presidente Vargas. E finalmente, na Rede Federal só o Colégio de Aplicação – CODAP – que sempre funcionou como um laboratório da UFS, mantém a língua francesa. Todavia, em virtude da retirada do francês no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o CODAP já sinalizou a retirada do idioma no Ensino Médio.

Diante desse panorama nada animador, o Conselho Departamental de Letras se reuniu, votou e solicitou a criação da Licenciatura bivalente Português-Francês noturna e, por conseguinte, a extinção da Licenciatura monovalente, de maneira que os licenciados, na impossibilidade de lecionar a língua francesa, pudessem atuar como professores de língua portuguesa, dada a adversidade do contexto.

### 1.1.1.1 O curso de Francês da Universidade Federal de Sergipe

Com vistas a conhecer o perfil discente eis o quantitativo dos alunos inscritos nas seguintes opções de curso: Português-Francês matutino (460) e noturno (461) respectivamente, no processo seletivo vestibular, no período de 2007 a 2009.

#### Quadro 11

##### Alunos inscritos no vestibular para os cursos 460 e 461 e concorrência

2007			2008			2009		
Inscritos	vagas	concorrência	Inscritos	vagas	concorrência	Inscritos	vagas	concorrência
74 (460)	30	<b>2,47</b>	24 (460)	30	0,8	116(460)	30	<b>3,87</b>
64 (461)	30	<b>2,13</b>	48 (461)	30	<b>1,6</b>	94 (461)	30	<b>3,17</b>

Com relação ao número de alunos formados nos referidos cursos 460 e 461, respectivamente, verificou-se que o quantitativo de alunos diplomados no curso noturno é menor, como se verifica no quadro abaixo.

#### Quadro 12

##### Alunos diplomados

2007			2008			2009		
1°	2°	Total	1°	2°	Total	1°	2°	Total
1 (460)	6	<b>7</b>	3	13	<b>16</b>	2	7	<b>9</b>
___ (461)	___	___	___	10	<b>10</b>	11	7	<b>18</b>

Utilizando uma MÉDIA PONDERADA como procedimento de análise, no que se refere aos formandos nas licenciaturas com habilitação em língua francesa, pode-se perceber a existência de um ligeiro aumento no número de formandos pertencentes ao curso diurno: Curso diurno  $7 + 16 + 9 = 32 \div 3 = 9.3$  / Curso noturno  $10 + 18 = 28 \div 3 = 8$

Sabia-se que a evasão era uma triste realidade que acometia a Licenciatura Português-Francês, pois à medida que o tempo passava, as salas de aula ficavam cada vez mais vazias. Entretanto, não se tinha ciência do real quantitativo.

### Quadro 13

#### Evasão discente

2007			2008			2009		
1º	2º	Total	1º	2º	Total	1º	2º	Total
15 (460)	13	<b>28</b>	14	1	<b>15</b>	15	17	<b>32</b>
3 (461)	5	<b>8</b>	9	3	<b>12</b>	10	16	<b>26</b>
55 (465)	3	<b>58</b>	2	2	<b>4</b>	2	—	<b>2</b>

Infere-se daí que o curso que apresenta o maior número de alunos evadidos é a Licenciatura Português-Francês diurna (460), totalizando nos três anos 75 alunos evadidos, contra 46 alunos da Licenciatura Português-Francês noturna e finalmente 64 alunos referentes à já extinta Licenciatura Francês contando com 64 alunos evadidos.

No que se refere aos professores de francês, o Departamento de Letras Estrangeiras conta atualmente com sete professores, dentre os quais cinco integram o quadro efetivo e dois são substitutos e/ou temporários. Destes cinco docentes têm-se um pós-doutor, três doutores, um especialista e dois graduados, como se pode visualizar no quadro abaixo.

**Quadro 14**  
**Efetivo docente/titulação**

Área de concentração	Pós-Doutor	Doutor	Mestre	Especialista	Graduado
Língua Francesa	x	x			x
Língua Francesa		x			x
Literatura francesa		x			
Estágio				x	

Segundo o Catálogo de Cursos 2011, o objetivo geral do curso é “formar professores habilitados para a Educação Básica, fornecendo-lhes conhecimento teórico-prático, linguístico, literário nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola”. Deve também essa licenciatura, dentre outras coisas, promover a formação de um espírito crítico nos estudantes e a consciência do papel que deve ter todos aqueles que enveredam por esse caminho: propiciar o desenvolvimento cultural através das línguas em uma perspectiva de alteridade e autonomia.

Entretanto, o campo de atuação não se restringe ao ensino de línguas, embora seja esse o seu objetivo principal, podendo o licenciado exercer atividades que não se relacionam especificamente com a docência, tais como pesquisador, crítico literário, resenhista, tradutor, agente literário, revisor de textos etc..Diante do contexto adverso no qual se encontra o ensino do Francês no Brasil e em Sergipe, mais especificamente, talvez seja interessante dar um novo direcionamento à Licenciatura Português-Francês, haja vista que até o campo de estágio está comprometido.

### 1.1.1.2 O Perfil esperado dos futuros docentes em francês língua-estrangeira

Conforme as normas da legislação vigente, um novo projeto curricular para as habilitações em Letras deve ser capaz de promover uma melhor e mais ampla formação intelectual e profissional, valorizar e estimular o magistério de maneira a preparar o graduando para trabalhar em situações próprias do contexto local.

O campo de atuação dos graduandos em Letras é relativamente vasto. Entretanto, com a extinção dos bacharelados, segundo a **Resolução 28/2005/CONEP**, a formação do graduado passou a limitar-se prioritariamente ao magistério, nas diversas licenciaturas em Letras. Tal formação não será empecilho, porém, para que os licenciados desenvolvam dispositivos que lhes permitam atuar em outras áreas profissionais, como por exemplo: redator, revisor de textos, tradutor e intérprete, editor, secretário, lexicólogo, entre outras.

Apesar desse amplo campo de atuação, o profissional de Letras tem como possibilidade o exercício do magistério, na Educação Básica. Diante disso, o atual Projeto Pedagógico visa a proporcionar ao futuro docente, desde a segunda metade do curso, uma formação inicial capaz de propiciar-lhe uma maior vivência no contexto, com uma melhor capacitação didática para transformá-lo.

Segundo a **Resolução 061/2007** um dos objetivos é a) orientar os futuros docentes nas novas concepções sobre a natureza da língua e seu ensino-aprendizagem, de maneira que a prática docente atenda às necessidades pragmáticas de comunicação por um lado, e às necessidades dos alunos, por outro; b) desenvolver metodologias apropriadas e eficazes para o ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista a **resolução de problemas** no contexto e de maneira que incidam na formação holística dos indivíduos.

Quanto ao perfil do licenciando a referida resolução prevê que deve: a) ter domínio ativo e passivo dos idiomas português e francês; b) ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo da literatura em ambas as línguas; c) fazer uso de novas tecnologias; d) ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos; e) ter capacidade para reflexionar sobre a prática docente bem como resolver problemas oriundos dela e do contexto em geral.

Eis algumas competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são dentre outras:

### **Quadro 15**

#### **Perfil linguístico esperado dos licenciados em Francês**

<b>Competências e habilidades esperadas do licenciando em Letras Português-Francês</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender, avaliar e produzir textos em português e francês;</li><li>• Descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas dos idiomas português e francês;</li><li>• Aprender criticamente as obras literárias, em ambas as línguas, não somente através de uma interpretação derivada do contexto direto com elas, mas também da mediação de obras de crítica e de teoria literárias;</li><li>• Pesquisar e articular informações linguísticas, literárias e culturais;</li><li>• Conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em linguística;</li><li>• Ter consciência do papel social das línguas como elemento cultural, econômico e político.</li></ul>

Como se trata de uma licenciatura, eis portanto, o perfil profissional do licenciado em Letras Português-Francês que deve ser perseguido ao longo do curso, para que ao final, o futuro professor tenha:

### Quadro 16

#### Perfil Profissional esperado do licenciado em Letras Português-Francês

Perfil Profissional em termos de competências e habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio ativo e passivo do idioma português e conhecimento e domínio do idioma francês;</li> <li>• Domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em ambas as línguas;</li> <li>• Domínio de um repertório de técnicas e procedimentos para o ensino de línguas, materna e estrangeira, no contexto local;             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para analisar, descrever e explicar o funcionamento das línguas portuguesa e francesa;</li> <li>• Capacidade para realizar pesquisas tanto no âmbito dos fenômenos lingüísticos quanto no âmbito dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem da língua materna e do francês língua estrangeira;</li> <li>• Capacidade para desempenhar o papel de multiplicador, formando falantes, leitores críticos, interpretes e produtores de textos em ambas as línguas;</li> <li>• Capacidade para reflexionar sobre a prática docente bem como resolver problemas oriundos dela e do contexto em geral.</li> </ul> </li> </ul>

Portanto, foi possível na primeira seção deste capítulo, em um primeiro momento, descrever o contexto do Ensino do FLE em Sergipe, mais especificamente no âmbito do Ensino Superior – na UFS. Em um segundo momento, optou-se por realizar a descrição do perfil discente na Educação Básica e Superior. Quanto à Educação Básica, embora não seja o foco desta pesquisa, deve-se salientar, no entanto, que o licenciando em Letras é um profissional habilitado prioritariamente parra esse âmbito. No que se refere à Educação superior, foi imprescindível à execução deste trabalho, conhecer o perfil esperado dos licenciados em FLE ao final do curso.

Dito isto, proceder-se-á, neste momento ao detalhamento da metodologia utilizada para a concretização desta pesquisa.

## 2. Metodologia da pesquisa

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Apesar de seu caráter *objetivo, metódico*, que pode ser demonstrado e comprovado, apresenta, em contrapartida, um caráter provisório pois pode ser *testado, enriquecido, refutado e reformulado*.

Com relação à metodologia da pesquisa, faz-se necessário, fazer algumas considerações. Segundo Apolinário (2011:6), a palavra **método**, originada etimologicamente do grego *méthodos*, surge da composição das palavras *metá* (através de) e *hodós* (caminho), em outras palavras, “através de um caminho”. Assim, um método é um conjunto de etapas a serem executadas de maneira a atingir determinado objetivo. São essas etapas que caracterizam o trabalho científico, as quais devem ser rigorosamente seguidas sob pena de comprometer o sucesso da pesquisa. Assim, o desenvolvimento do nosso estudo ocorreu nas seguintes fases:

- Revisão bibliográfica;
- Análise documental;
- Coleta de dados;
- Tabulação dos dados;
- Análise dos dados;
- Redação Final.

Inicialmente, com vistas à delimitação do marco teórico do nosso estudo, revisou-se exaustivamente a literatura existente relacionada à metodologia para o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, com ênfase no Francês Língua Estrangeira (FLE). Dentre os autores pesquisados, destacam-se: Germain, (1993/2001), Sanches (1996), Cuq (2002), Besse (1985), Hymes (1995/1967), Canale (1983), Bourguignon (2009) etc. Isso se materializou no primeiro e segundo capítulos.

Em seguida, utilizou-se da análise documental. Para isso nos foram de grande valia o Catálogo de Cursos 2012, e do Anuário (2007-2009), as resoluções do CONSU/CONEPE, da Universidade Federal de Sergipe – desde sua Fundação até os dias atuais – o que tornou

possível destacar os eventos de maior relevância para este estudo dando origem à primeira parte do segundo capítulo.

Posteriormente, elaboraram-se e aplicaram-se os questionários junto aos sujeitos de pesquisa, com vistas a obter os dados necessários para serem tabulados e analisados. Passada essa etapa, visando otimizar nossa análise, procedeu-se à tabulação dos dados obtidos, através de quadros e gráficos. E finalmente, é chegado o momento da redação final. Esses passos, o que decerto possibilitará enquadrar esse trabalho como científico.

Saliente-se que embora a literatura que versa sobre o tema em questão seja muito vasta, com relação à metodologia do trabalho científico, é um campo bastante controverso, sobretudo no que concerne à nomenclatura.

Entretanto, por não se tratar de um trabalho cujo objetivo é versar sobre a metodologia do trabalho científico, procedeu-se à classificação dessa pesquisa quanto aos seus objetivos, à sua natureza, ao seu tipo etc. De forma a atender esse propósito, procurou-se fazê-lo o mais sucinta e objetivamente possível.

E assim, com vistas a concretizar os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa do tipo *descritiva*, na qual, segundo Rodrigues (2006), os fatos são observados, registrados, classificados sem a interferência do pesquisador.

Fez-se uso da *abordagem qualitativa* pelo fato de possibilitar a aproximação junto aos informantes e buscar entender o sentido dado por eles a suas experiências, vivências etc. se ligando assim diretamente ao vivido, sentido, experienciado etc.

Apolinário (2011, p.133) define instrumentos de pesquisa como “um procedimento, método ou dispositivo (aparelho), que tenha por finalidade extrair informações de uma determinada realidade, fenômeno ou sujeito de pesquisa”.

Os autores, em sua maioria, são unânimes ao elencarem como instrumentos de pesquisa: entrevistas, questionário, formulário, observação. Nesta pesquisa, utilizou-se um questionário constituído de cinco partes: a) dados pessoais; b) histórico acadêmico; c) experiências anteriores com a língua francesa; d) competência comunicativa e seus componentes; e) habilidades mínimas comunicativas.

Tomou-se, neste trabalho, como principais *categorias de análise*, os elementos que compõem a competência comunicativa, conforme o referencial teórico:

- **competência linguística** - abarca os conhecimentos e a capacidade em utilizar os componentes lexicais, morfossintáticos, fonológicos e ortográficos de maneira a produzir enunciados apropriados às diversas situações de comunicação.
- **competência discursiva I** se refere ao domínio dos recursos de coesão e coerência, e **competência discursiva II** compreende o conhecimento de organização das frases e a capacidade de gerar e estruturar o discurso e adaptá-lo às mais variadas situações comunicativas;
- **competência sociolinguística** às condições socioculturais do uso da língua e compreende as convenções sociais e a codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade, sabedoria popular, diferentes registros de língua e sotaque;
- **competência estratégica** – refere-se às estratégias de comunicação verbal e não-verbal para remediar as falhas comunicativas;

Eis no quadro seguinte as categorias de análise que, por sua vez, nortearão o próximo capítulo:

**Quadro 17**  
**Categorias de Análise**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>
<b><u>1. Competência Linguística</u></b>	
<b><u>1.1 Componente lexical</u></b>	<p>1. Repertório lexical básico relativo às situações concretas;</p> <p>2. Repertório lexical para atividades habituais e transações quotidianas;</p> <p>3. Repertório lexical para expressar-se sobre a maioria dos temas quotidianos;</p> <p>4. Repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade;</p>
<b><u>1.2 Componente morfossintático</u></b>	<p>1. Controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples;</p> <p>2. Utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos;</p> <p>3. Razoável controle gramatical nas situações comunicativas do quotidiano;</p> <p>4. Controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos;</p>
<b><u>1.3 Componente fonológico</u></b>	<p>1. Repertório limitado de palavras e frases memorizadas;</p> <p>2. Pronúncia clara e compreensível embora se evidencie o sotaque estrangeiro ;</p> <p>3. Pronúncia bastante clara e inteligível embora ainda ocorram erros de pronúncia ;</p> <p>4. Pronúncia e entonação claras e naturais;</p>
<b><u>1.4 Componente ortográfico</u></b>	<p>1. Escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas utilizadas habitualmente;</p> <p>2. Escrita de palavras e orações curtas relativas aos assuntos do quotidiano;</p> <p>3. Produção escrita inteligível em toda a sua extensão;</p> <p>4. Produção escrita que considera as convenções de organização e de distribuição em parágrafos;</p>
<b><u>2. Componente sociolinguístico</u></b>	<p>1. Fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida e apresentações;</p> <p>2. Fórmulas quotidianas de saudação e tratamento ;</p> <p>3. Consciência das normas de cortesia mais significativas entre os costumes, as atitudes, os valores, as crenças que prevalecem nas comunidades das línguas-culturas estrangeira e materna ;</p> <p>4. Utilização do registro de língua mais apropriado às diversas situações comunicativas, de maneira clara e convicta.</p>

<p><b><u>3. Componente discursivo I (Coesão e Coerência)</u></b></p>	<p>1.Utilização de elementos coesivos curtos e simples; 2. Utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações; 3. Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão; 4. Utilização de conectores</p>
<p><b><u>3.1 Componente discursivo II (Flexibilidade)</u></b></p>	<p>1.Reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso; 2. Adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas; 3. Adaptação do discurso falado escrito ao abordar situações menos rotineiras; 4. Variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor</p>
<p><b><u>4. Componente estratégico</u></b></p>	<p>1.Uso da gestualidade para fazer esclarecimentos; 2.Afrancesamento de vocábulos; 3. Uso de definições e finalidades na falta do vocábulo preciso;</p>
<p><b><u>5.Quatro habilidades mínimas de comunicação</u></b></p>	
<p><b><u>5.1 Domínio da Compreensão Oral</u></b></p>	<p>1.Expressões e vocabulário de uso frequente; 2. Compreensão de anúncio e mensagens curtas e simples; 3. Compreensão de programas de rádio e televisão; 4. Compreensão de exposições longas e palestras;</p>
<p><b><u>5.2 Domínio da Compreensão Escrita</u></b></p>	<p>1. Compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos; 2. Leitura de textos curtos e simples; 3.Compreensão de cartas pessoais; 4. compreensão de artigos, reportagens e textos literários escritos em prosa;</p>
<p><b><u>5.3 Domínio da Expressão Oral</u></b></p>	<p>1.Utilização de frases simples para descrever o entorno; 2. Descrição da família, condições de vida etc. 3. Relato de experiências, acontecimentos, expectativas e metas; 4. Explicação de um ponto de vista mostrando suas vantagens e desvantagens;</p>
<p><b><u>5.4 Domínio da Expressão Escrita</u></b></p>	<p>1.Escrita de cartão-postal simples e curto; 2. Escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata; 3. Escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal; 4. escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse.</p>

Como informantes para a nossa pesquisa foram escolhidos sete sujeitos de pesquisa, cujo critério de seleção é ser concludente do ano de 2012 da Licenciatura Português-Francês, preferiu-se trabalhar com amostragens não-probabilísticas. Eis abaixo a caracterização dos sujeitos.

O **sujeito 01** tem 22 anos, cursa o oitavo período do Curso de Letras Português-Francês da UFS, estuda duas horas/dia, já estudou no IFS (Instituição de Ensino Superior, antigo CEFET), é funcionário público do Estado de Sergipe e professor de uma renomada instituição, no âmbito do Ensino da língua francesa, em Aracaju. O referido graduando relatou que teve outras experiências com a língua-cultura francesa, uma no Colégio Estadual Jackson de Figueiredo e outra através de amigos.

**Quadro 18**  
**Perfil discente 01**

<b>Idade</b>	22 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	8º(oitavo)
<b>Horas de Estudo</b>	02 (duas) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Colégio Estadual Jackson de Figueiredo
<b>Profissão</b>	Funcionário Público do Estado de Sergipe e Professor de Francês

O **Sujeito 02** tem 31(trinta e um) anos, cursa o 10º período, estudou em uma escola da rede privada de ensino. Ingressou na UFS em 2007 por concurso (vestibular) e destina em média 5 (cinco) horas/dia para estudar. Atualmente, é monitor de um projeto implementado pelo DLES de incentivo à docência. Informa, ainda, que já teve outras experiências com o francês na Aliança Francesa e já habitou em um país francófono.

**Quadro 19**  
**Perfil discente 02**

<b>Idade</b>	31 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	10º (décimo)
<b>Horas de Estudo</b>	5 (cinco) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Aliança Francesa e já habitou em país francófono
<b>Profissão</b>	Estudante (monitor de um projeto)

O **Sujeito 03** estudou em um colégio estadual situado em um município do Sertão sergipano. Ingressou na UFS em 2007 através do vestibular e estuda em média 5 (cinco) horas/dia. Atualmente, cursa o décimo período da Licenciatura Português-Francês, no turno noturno (461). Leciona Língua Portuguesa em duas instituições da rede privada de ensino – em uma é estagiário e na outra é professor temporário. Em termos de experiência profissional, não relatou nenhuma experiência com a língua-cultura francesa. Informa, ainda, que já teve experiências outras com a língua francesa através de amigos e sites de relacionamento.

**Quadro 20**  
**Perfil discente 03**

<b>Idade</b>	Não informou
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	10º (décimo)
<b>Horas de Estudo</b>	5 (cinco) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Amigos e sites de relacionamento
<b>Profissão</b>	Professor de Língua Portuguesa

O **Sujeito 04** tem 35 (trinta e cinco anos) de idade. Já estudou em uma instituição federal de ensino e em uma escola da rede particular de ensino, ambas situadas no município de Aracaju. Ingressou na UFS em 2007, estuda em média 04 (quatro) horas/dia. Trabalha no Tribunal de Justiça de Sergipe. Afirma ter tido outras experiências com o francês: no Colégio Estadual Jackson de Figueiredo e na Aliança Francesa.

**Quadro 21**  
**Perfil discente 04**

<b>Idade</b>	35 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	10º (décimo)
<b>Horas de Estudo</b>	4 (quatro) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Colégio Estadual Jackson de Figueiredo
<b>Profissão</b>	Trabalha no Tribunal de Justiça

O **Sujeito 05** O concludente tem 41 anos, cursa o décimo primeiro período da Licenciatura Português-Francês (461) noturna, seu ingresso se deu em 2007. Destina, no mínimo, 2 (duas) horas/dia ao estudo do francês língua estrangeira. Informa que já teve outras experiências com a língua-cultura francesa, através de amigos e sites de relacionamento, além de haver habitado por um período de dois anos em um país francófono. Atualmente, é professora de uma escola de línguas no âmbito da língua-cultura francesa.

**Quadro 22**  
**Perfil discente 05**

<b>Idade</b>	41 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	10º (décimo)
<b>Horas de Estudo</b>	02 (duas) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Já habitou em um país francófono /através de amigos e sites de relacionamento
<b>Profissão</b>	Professora de francês

O **Sujeito 06** tem 24 anos de idade, ingressou na UFS em 2007, onde cursa o sétimo período da Licenciatura Português-Francês, na modalidade noturna. Estuda 02 (duas) horas/dia. Nunca teve experiências outras com a língua francesa fora do da Universidade Federal de Sergipe.

**Quadro 23**  
**Perfil discente 06**

<b>Idade</b>	24 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	7º (sétimo)
<b>Horas de Estudo</b>	02 (duas) horas/dia
<b>Experiências com a língua</b>	Nenhuma
<b>Profissão</b>	Recepcionista

O **sujeito 07** tem 26 anos, cursa o oitavo período da Licenciatura Português-Francês, na modalidade noturna, seu ingresso se deu também em 2007. Destina em média uma hora de estudo/dia. Já teve outras experiências com a língua-cultura francesa por intermédio da escola e da família. Atualmente, exerce a função de consultora de vendas em uma conceituada loja de cosméticos. Não realiza nenhuma atividade voltada para o exercício da docência em FLE.

**Quadro 24**  
**Perfil discente 07**

<b>Idade</b>	26 anos
<b>Ano de Ingresso</b>	2007
<b>Período</b>	7º (sétimo)
<b>Horas de Estudo</b>	01 (duas) hora /dia
<b>Experiências com a língua</b>	Escola e família
<b>Profissão</b>	Consultora de vendas

No capítulo seguinte, far-se-á a análise do perfil comunicativo de um grupo discente da Licenciatura Português-Francês da UFS, em termos de competência e habilidades comunicativas, à luz do referencial teórico exposto nos capítulos anteriores.

## Capítulo IV

# ANÁLISE DO PERFIL COMUNICATIVO DE UM GRUPO DE ALUNOS DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

## 1. Opinião dos alunos sobre sua competência linguística

A competência linguística ou gramatical, conforme exposto no marco teórico, compreende os conhecimentos e a capacidade em utilizar os componentes lexicais, morfossintáticos, fonológicos e ortográficos de maneira a produzir enunciados apropriados às diversas situações de comunicação.

### 1.1 Componente lexical

O léxico se refere ao conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, nas mais diversas situações comunicativas que se apresentam aos aprendizes e/usuários. Esse componente compreende as expressões fixas e as palavras isoladas.

#### 1.1.1 Repertório lexical básico relativo às situações concretas

No que se refere ao repertório básico composto de palavras e frases isoladas relativas a situações concretas, 02 (dois) informantes concordam plenamente, 03 (três) concordam em parte, e 02 (dois) discordam plenamente da obtenção desse nível de proficiência. Assim, a maioria dos alunos concorda, seja plenamente ou em parte, possuir um repertório lexical básico relativo às situações concretas. Como se verifica no quadro seguinte.

### Quadro 25

#### Repertório lexical básico relativo às situações concretas - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02	x			
Sujeito 03			x	
Sujeito 04			x	
Sujeito 05	x			
Sujeito 06				x
Sujeito 07			x	

#### 1.1.2 Repertório lexical para atividades habituais e transações quotidianas

No tocante ao domínio de repertório lexical relativo às atividades habituais e transações quotidianas, dos 07 (sete) informantes, 03 (três) concordam plenamente e 04 (quatro) concordam em parte com a aquisição do referido nível; Ou seja, todos os informantes afirmaram concordar, seja plenamente ou em parte, com a obtenção desse nível de proficiência. Conforme o quadro abaixo.

### Quadro 26

#### Repertório lexical para atividades habituais e transações quotidianas - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04			x	
Sujeito 05				x
Sujeito 06			x	
Sujeito 07			x	

### 1.1.3 Repertório lexical para expressar-se sobre a maioria dos temas quotidianos

Quatro informantes concordam plenamente e 03(três) concordam em parte com a aquisição de repertório lexical para expressar-se com o uso de perífrases sobre a maioria dos temas pertinentes para sua vida diária, que corresponde ao nível independente (*niveau seuil*); percebe-se que todos os informantes concordam com a obtenção do referido nível, seja plenamente ou em parte, como se verifica no quadro abaixo.

#### Quadro 27

#### Repertório lexical para expressar-se sobre a maioria dos temas quotidianos - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06			x	
Sujeito 07			x	

### 1.1.4 Repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade

Dos 07 (sete) informantes que integram esta pesquisa, 02 (dois) concordam plenamente e 03 (três) concordam em parte com a obtenção de repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade; e por sua vez, 02 (dois) discordam em parte de sua aquisição. Logo, em sua maioria, os informantes afirmam possuir o nível avançado de competência lexical, como se observa no quadro seguinte.

### Quadro 28

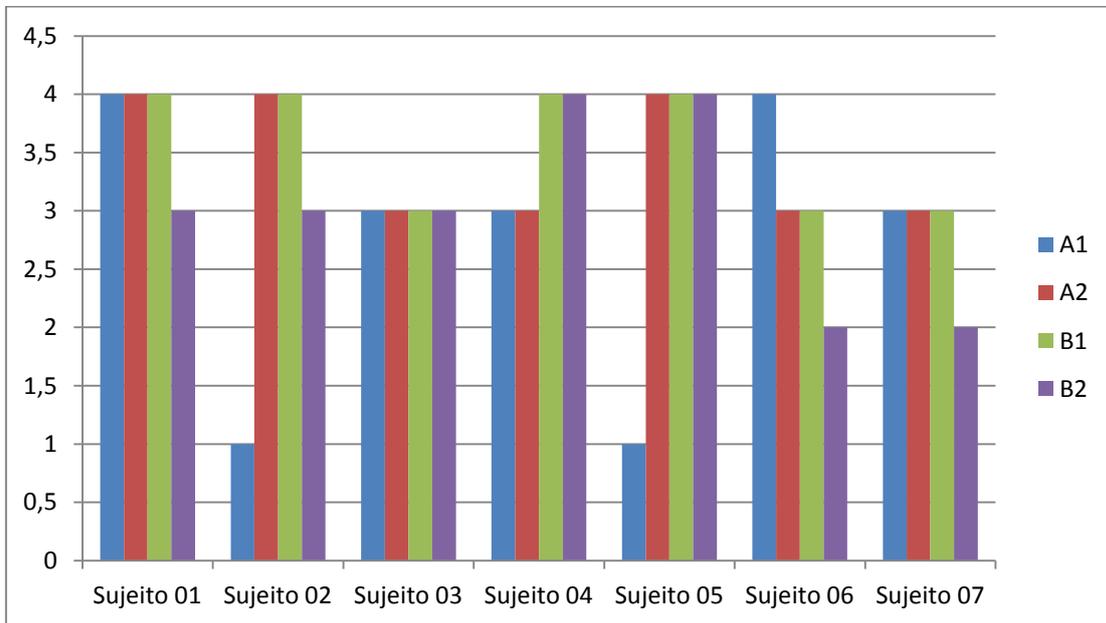
#### Repertório lexical amplo sobre temática de sua especialidade - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

No gráfico seguinte, tem-se sucintamente a opinião de todos os informantes dessa pesquisa quanto à sua competência lexical. Quanto ao domínio do léxico, que por sua vez é previsto pelo Currículo em Letras e se insere no domínio passivo das estruturas lexicais. Ora, de acordo com o Projeto Pedagógico de Letras, os licenciados devem descrever e justificar as peculiaridades lexicais da língua francesa, e o perfil relatado pelos discentes, no que se refere, ao domínio lexical, compreende o nível de proficiência avançado.

Entretanto, cumpre salientar que esse componente embora importante no ensino- das línguas, não garante a eficiência do ato comunicativo, o que não quer dizer, que deva ser negligenciado, conforme o embasamento teórico deste trabalho.

**Gráfico 01**  
**Competência Lexical**



Assim, no tocante à competência lexical, dos 07 (sete) informantes, 05 (cinco) concordam ter atingido o nível iniciante; todos concordam possuir o nível intermediário; todos afirmam ter o nível independente e 05 (cinco) concordam possuir o nível avançado. Em suma, pode-se inferir que os licenciandos possuem o nível de proficiência avançado.

## 1.2 Componente morfossintático

O componente morfossintático diz respeito a tudo o que é relativo à morfologia e à sintaxe. A morfologia trata da estrutura interna das palavras que podem ser analisadas em morfemas classificados em: radicais; b) afixos (prefixos e sufixos); c) formação de palavras classificadas em: simples, derivadas e compostas. A sintaxe, a seu turno, trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidos, muitas vezes apresentados sob a forma de conjunto de normas.

### 1.2.1 Controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples

No que diz respeito ao controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples, tópico que corresponde ao nível de proficiência iniciante e equivale às disciplinas Língua Francesa I e II, 01 (um) aluno discorda plenamente, 02 (dois) discordam em parte de sua obtenção; por sua vez, 04 (quatro) concordam em parte com sua aquisição, como se observa no quadro abaixo.

**Quadro 29**

#### Controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01		x		
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04			x	
Sujeito 05	x			
Sujeito 06		x		
Sujeito 07			x	

### 1.2.2 Utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos

No que diz respeito à utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos, 01 (um) informante discorda plenamente e 02 (dois) discordam em parte da obtenção do referido nível de proficiência morfossintática em contrapartida; 01 (um) concorda em parte; e 03 (três) concordam plenamente com a obtenção do referido nível de proficiência. Assim, a maioria dos licenciandos embora utilize estruturas gramaticais ainda tende a cometer erros sistemáticos, que corresponde ao nível de proficiência intermediário.

### Quadro 30

#### Utilização de estruturas gramaticais simples e tendência a cometer erros sistemáticos - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01		x		
Sujeito 02				
Sujeito 03		x		x
Sujeito 04				x
Sujeito 05	x			
Sujeito 06				x
Sujeito 07			x	

#### 1.2.3 Razoável controle gramatical nas situações comunicativas do cotidiano

Com relação ao item **possuir razoável controle gramatical nas situações comunicativas do cotidiano**, 02 (dois) alunos discordam em parte de sua obtenção; 02 (dois) concordam em parte e 02 (dois) concordam plenamente com este item, que na prática equivale ao *niveau – seuil* ou independente. Logo, a maior parte dos informantes concorda com a obtenção desse nível de proficiência.

### Quadro 31

#### Razoável controle gramatical nas situações comunicativas do cotidiano - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02		x		
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06		x		
Sujeito 07	x			

### 1.2.4 Bom controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos

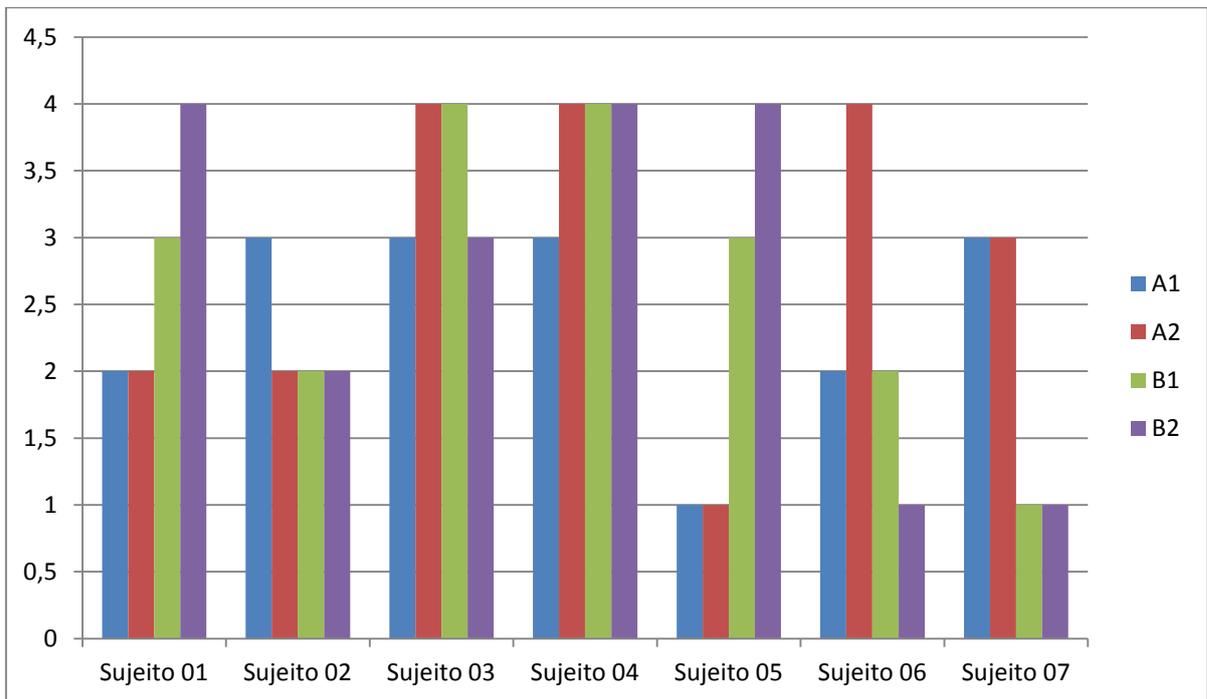
No tocante à apresentação de bom controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos, 02 (dois) informantes discordam plenamente e 01 (um) discorda em parte de sua obtenção; 01 (um) concorda em parte e 03 (três) concordam plenamente com a obtenção desse nível. Apesar de o resultado ter sido, em tese, coerente com o que se espera do licenciado quanto ao bom domínio gramatical, esperava-se mais, principalmente porque domínio morfosintático é previsto no Projeto Pedagógico, quando se espera que o licenciado seja capaz de descrever e justificar as peculiaridades morfológicas e sintáticas do francês e também que ele tenha domínio ativo e passivo do idioma.

#### Quadro 32

#### Bom controle gramatical e ausência de erros que causam mal entendidos – avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02		x		
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07	x			

**Gráfico 02**  
**Componente morfossintático**



Eis no gráfico acima a opinião de todos os sujeitos participantes deste estudo quanto ao componente morfossintático. Como se pode perceber, dos 07 (sete) informantes, 04 (quatro) concordam poder se expressar em termos de morfossintaxe no nível A1 - iniciante, A2 - intermediário, B1 – elementar e B2 – avançado. O que chama a atenção nesse gráfico é o componente morfossintático apresentado pelos sujeitos 02, 06 e 07.

Depreende-se daí que o sujeito 02 apresenta, em termos de morfossintaxe, o nível A1 (nível iniciante), o que para um concluinte é, no mínimo preocupante, pois revela necessidades quanto à capacidade de refletir sobre as regras morfossintáticas. Convém ressaltar que essa é inclusive uma das habilidades esperadas do licenciando – domínio passivo da língua francesa. Os sujeitos 06 e 07 apresentam o nível intermediário, o que é aquém do esperado pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português-Francês em termos de competências e habilidades.

### 1.3 Componente fonológico

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de a) unidades fonêmicas da língua e sua realização em contextos específicos; b) traços fonéticos que distinguem os fonemas (nasalidade, oclusão, sonoridade, entre outros); c) a composição fonética das palavras; d) a fonética da frase (prosódia); e) redução fonética (formas tônicas e átonas e assimilação) e, por fim f) elisão.

#### 1.3.1 Repertório limitado de palavras e frases memorizadas

No que concerne à apresentação de um repertório limitado de palavras e frases memorizadas, do número total de sete informantes, 02 (dois) informantes discordam plenamente e 02 (dois) discordam em parte de sua obtenção, 02 (dois) concordam em parte e 01 (um) concorda plenamente com a aquisição desse nível de proficiência fonológica. Como pode se observar os informantes não apresentam um nível elementar quanto ao componente fonológico. Esse foi o item de maior divergência entre os informantes.

#### Quadro 33

##### Repertório limitado de palavras e frases memorizadas – iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02		x		
Sujeito 03		x		
Sujeito 04			x	
Sujeito 05	x			
Sujeito 06				x
Sujeito 07	x			

### 1.3.2 Pronúncia clara e compreensível embora se evidencie o sotaque estrangeiro

Com relação ao item **pronúncia clara e compreensível embora se evidencie seu sotaque estrangeiro**, 03(três) informantes discordam em parte de sua obtenção, 01 (um) concordam em parte e 03 (três) concordam plenamente com a aquisição desse nível de proficiência.

Embora em um universo de sete sujeitos, a maioria concorde com a obtenção do referido nível, é preocupante o fato de 03 (três) discordarem, mesmo que em parte, possuir uma pronúncia clara e compreensível que corresponde na pratica ao nível intermediário.

#### Quadro 34

#### Pronúncia clara e compreensível embora se evidencie o sotaque estrangeiro - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01		x		
Sujeito 02		x		
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06		x		
Sujeito 07				x

### 1.3.3 Pronúncia bastante clara e inteligível embora ainda ocorram erros de pronúncia

No que concerne ao item **pronúncia bastante clara e inteligível embora ainda ocorram erros de pronúncia**, 02 (dois) informantes discordam plenamente de sua apresentação, 03 (três) concordam em parte e 02 (dois) concordam plenamente com a obtenção deste nível.

Em suma, depreende-se da observação do quadro abaixo que os informantes apresentam o nível básico, visto que dos sete quatro concordam, seja plenamente ou em parte obter esse nível de proficiência.

**Quadro 35**  
**Pronúncia bastante clara e inteligível embora ainda ocorra erros de pronúncia - independente**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
<b>Sujeito 01</b>	x			
<b>Sujeito 02</b>				x
<b>Sujeito 03</b>			x	
<b>Sujeito 04</b>			x	
<b>Sujeito 05</b>				x
<b>Sujeito 06</b>			x	
<b>Sujeito 07</b>	x			

O currículo de Letras prevê o ensino sistemático do componente fonológico, não só ao oferecer as disciplina Fonética Francesa no 3º (terceiro) período, mas também no seio das disciplinas de Língua Francesa ao longo do curso. Convém ainda ressaltar que se espera que o licenciado seja capaz de descrever e justificar as peculiaridades fonológicas do francês, conforme explícito no Projeto Pedagógico de Letras (2007).

#### **1.3.4 Pronúncia e entonação claras e naturais**

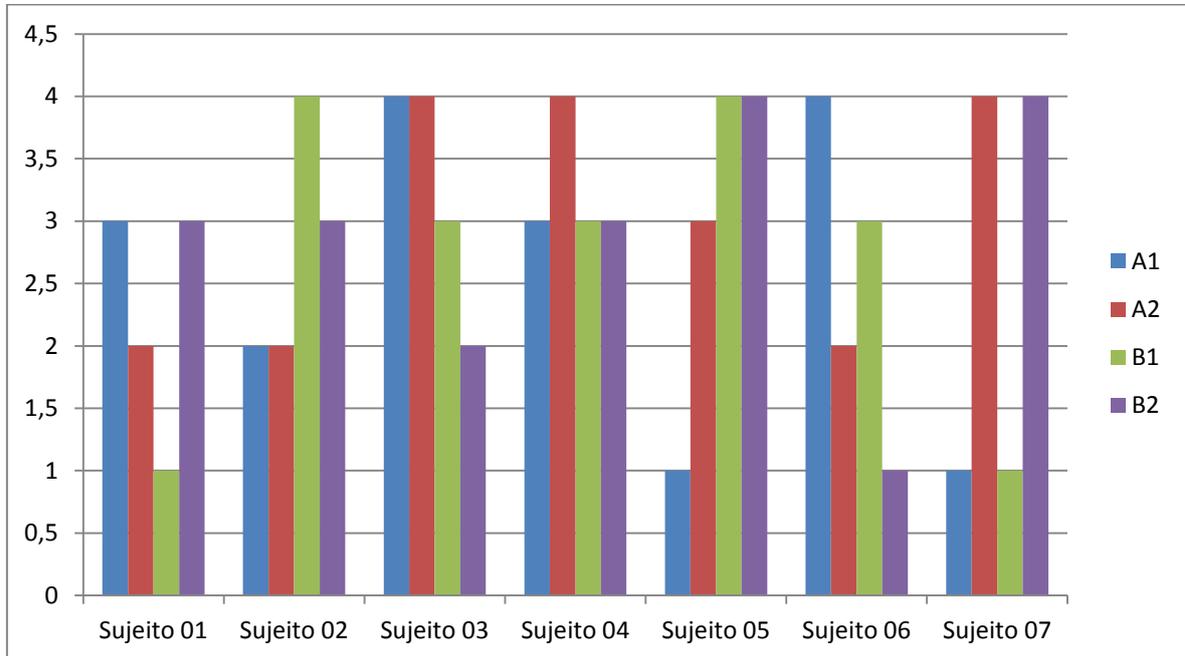
No que se refere à demonstração de uma pronúncia e entonação claras e naturais, 01(um) informante discorda plenamente e 01 (um) discorda em parte desse nível de proficiência fonológica; por sua vez, 03 (três) concordam em parte e 02 (dois) concordam plenamente com a obtenção do nível avançado.

**Quadro 36**  
**Pronúncia e entonação claras e naturais - avançado**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
<b>Sujeito 01</b>			x	
<b>Sujeito 02</b>			x	
<b>Sujeito 03</b>		x		
<b>Sujeito 04</b>			x	
<b>Sujeito 05</b>				x
<b>Sujeito 06</b>	x			
<b>Sujeito 07</b>				x

Eis, portanto, de forma sucinta o que opinaram os informantes sobre o domínio do componente fonológico que se constitui em um dos elementos da competência linguística. Em sua maioria, os informantes apresentam o nível de proficiência avançado. Dos sete informantes, cinco concordam, seja plenamente ou em parte, com a obtenção do referido nível.

**Gráfico 03**  
**Componente Fonológico**



Do gráfico acima, pode-se inferir que o sujeito 01 concorda em parte possuir o nível avançado; o sujeito 02 concorda em parte ter esse nível; o sujeito 03 concorda em parte ter o nível independente; o sujeito 04 concorda em parte possuir o nível avançado; o sujeito 05 concorda plenamente possuir também o nível avançado; o sujeito 06 concorda em parte ter o nível independente; o sujeito 07 concorda plenamente possuir o nível independente. No que concerne à competência fonológica, pode se inferir que o nível de proficiência apresentado pelos informantes é, em sua maioria, coerente com o que deles se espera no Projeto Pedagógico de Letras.

#### **1.4 Componente ortográfico**

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção de símbolos com os quais se compõem os textos escritos. Esse componente diz respeito também às normas de pontuação e acentuação.

### 1.4.1 Escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas utilizadas habitualmente

No tocante à escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas que se utilizam habitualmente, 02 (dois) informantes concordam em parte e 05 (cinco) informantes concordam plenamente com a obtenção do nível de proficiência iniciante. Todos os informantes concordam em poder se expressar ortograficamente no referido nível.

#### Quadro 37

#### Escrita de palavras correntes, frases curtas e expressões prontas utilizadas habitualmente - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07			x	

### 1.4.2 Escrita de palavras e orações curtas relativas aos assuntos do cotidiano

No que se refere à escrita palavras e orações curtas relativas aos assuntos do cotidiano, como por exemplo, indicações para ir a algum lugar, 01 (um) informante discorda plenamente, 02 (dois) discordam em parte de sua obtenção; por sua vez, 02 (dois) concordam em parte e 02 (dois) concordam plenamente com a obtenção do nível intermediário. Aqui, também os sujeitos de pesquisa, divergiram bastante, embora a maioria afirmasse poder se expressar escrevendo palavras e orações curtas.

### Quadro 38

#### Escrita de palavras e orações curtas relativas aos assuntos do cotidiano - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02		x		
Sujeito 03		x		
Sujeito 04			x	
Sujeito 05	x			
Sujeito 06				x
Sujeito 07			x	

#### 1.4.3 Produção escrita inteligível em toda a sua extensão

No que concerne à **produção escrita inteligível em toda a sua extensão**, dos sujeitos que participaram dessa pesquisa 02 (dois) discordam plenamente, 01 (um) discorda em parte de sua obtenção; por sua vez, 02 (dois) concordam em parte e 02 (dois) concordam plenamente com o referido nível de proficiência ortográfica.

### Quadro 39

#### Produção escrita inteligível em toda a sua extensão - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02			x	
Sujeito 03	x			
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07	x			

Embora a maioria dos alunos apresente o nível avançado, quatro em um universo de sete, é preocupante a situação dos sujeitos 03, 06 e 07, que discordam da obtenção do referido nível.

#### **1.4.4 Produção escrita inteligível que considera as convenções de organização e de distribuição em parágrafos, ficando perceptível a influência da língua materna**

Com relação ao tópico Produção escrita inteligível que considera as convenções de organização e de distribuição em parágrafos ficando perceptível a influência da língua materna, dos informantes que participaram desse estudo, 01 (um) discorda plenamente e 01 (um) discorda em parte; por sua vez, 03 (três) concordam em parte e 03 (três) concordam plenamente com a aquisição do referido nível de proficiência.

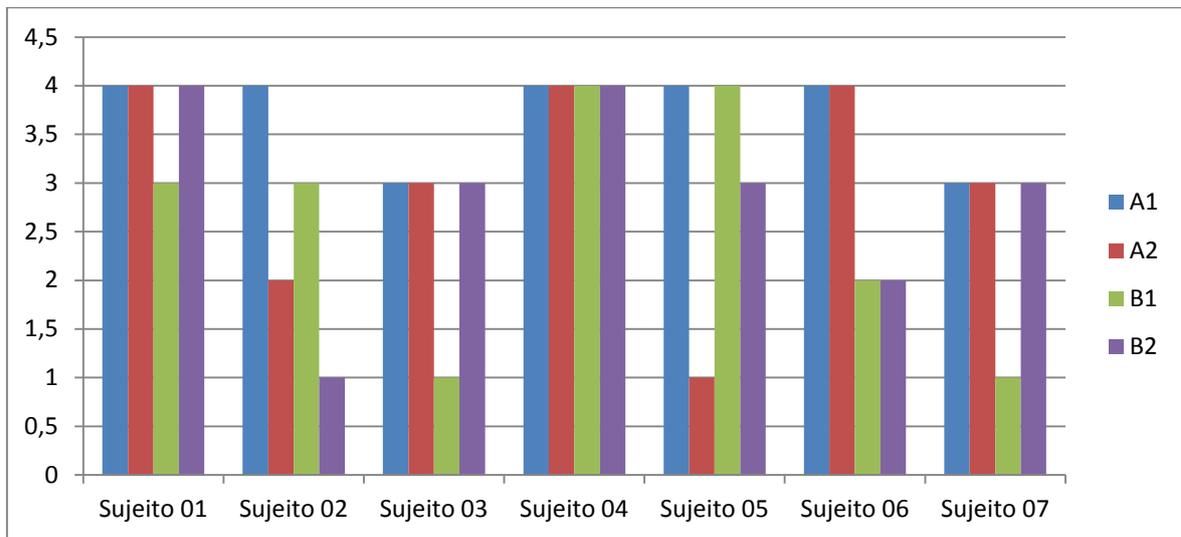
#### **Quadro 40**

##### **Produção escrita inteligível que considera as convenções de organização e de distribuição em parágrafos - avançado**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
<b>Sujeito 01</b>				x
<b>Sujeito 02</b>	x			
<b>Sujeito 03</b>			x	
<b>Sujeito 04</b>				x
<b>Sujeito 05</b>			x	
<b>Sujeito 06</b>		x		
<b>Sujeito 07</b>			x	

Eis sucintamente no gráfico seguinte, a opinião dos informantes no que diz respeito ao domínio do componente ortográfico – sub-elemento da competência linguística, conforme expresso no referencial teórico deste trabalho

**Gráfico 04**  
**Componente ortográfico**



Apesar de a maioria dos informantes apresentar o nível avançado quanto ao domínio do componente ortográfico, urge ressaltar que é preocupante a situação dos sujeitos 02 e 06, cujas proficiências correspondem aos níveis independente e intermediário, respectivamente.

Entretanto, o elemento ortográfico, assim como os outros componentes da competência linguística, embora muito importantes para o ensino-aprendizagem das línguas, sozinhos não garantem uma comunicação eficaz.

## **2. Opinião dos alunos sobre sua competência sociolinguística**

A competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua e compreende as convenções sociais tais como: regras cortesia, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade, sabedoria popular, diferentes registros de língua e sotaque.

## 2.1 Fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida, apresentações etc.

Com relação às fórmulas quotidianas de cortesia, saudação e tratamento, 07 (sete) informantes concordam plenamente com a obtenção desse nível de proficiência sociolinguística. Conforme se verifica no quadro abaixo, todos os informantes estão de acordo quanto à utilização de fórmulas quotidianas no nível de proficiência iniciante.

**Quadro 41**

### Fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida, apresentações – iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

## 2.2 Fórmulas quotidianas de saudação e tratamento

No que concerne à utilização de fórmulas quotidianas de saudação e tratamento, os 07 (sete) informantes que participaram deste estudo concordam plenamente com o referido tópico. Como se observa no quadro seguinte.

**Quadro 42****Fórmulas quotidianas de saudação e tratamento - intermediário**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

**2.3 Consciência das normas de cortesia mais significativas entre os costumes, as atitudes, os valores, as crenças que prevalecem nas comunidades das línguas-culturas estrangeira e materna**

No que concerne à consciência das normas de cortesia mais significativas entre os costumes, as atitudes, os valores e as crenças que prevalecem na comunidade da língua-cultura estrangeira e as de sua própria comunidade, 02 (dois) informantes concordam em parte e cinco concordam plenamente com a obtenção do referido nível.

**Quadro 43**

**Consciência das normas de cortesia mais significativas que prevalecem nas comunidades das línguas-culturas materna e estrangeira - independente**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
Sujeito 01			x	
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

## 2.4 Utilização do registro de língua mais apropriado às diversas situações comunicativas, de maneira clara e convicta

No tocante à utilização dos registros de língua apropriados às diversas situações comunicativas, dos 07 (sete) informantes que participaram dessa pesquisa, 01(um) discorda plenamente da aquisição desse nível de proficiência sociolinguística, 02 (dois) concordam em parte e 03 (três) concordam plenamente com esse particular.

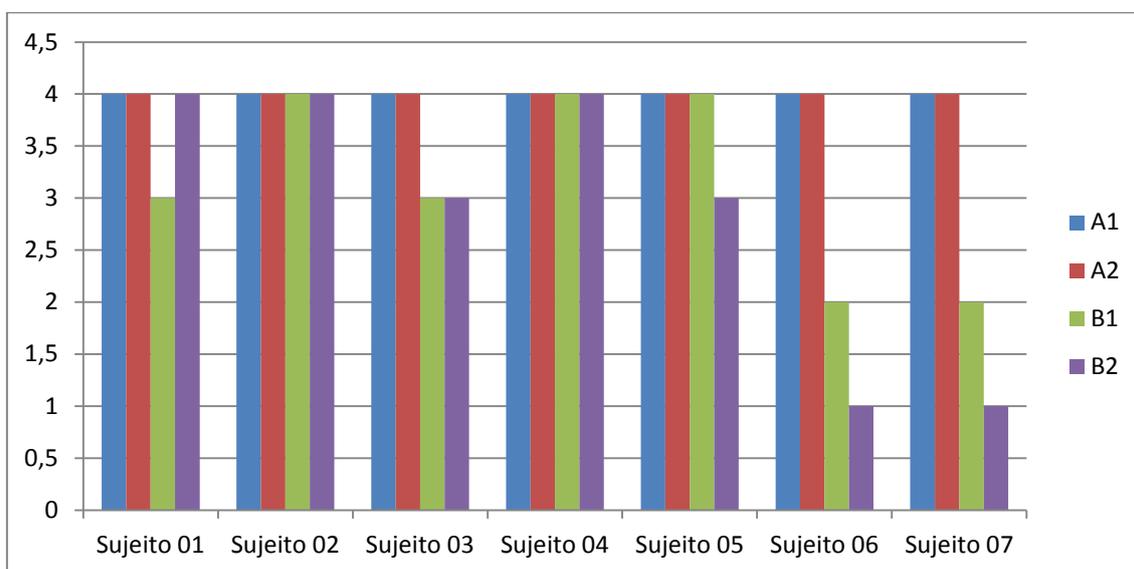
### Quadro 44

#### Utilização do registro de língua mais apropriado às diversas situações comunicativas, de maneira clara e convicta - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06	x			
Sujeito 07	x			

A maioria dos informantes concorda com a obtenção do nível avançado de competência sociolinguística que compreende a utilização do registro de língua adequado às diversas situações comunicativas. Eis no seguinte gráfico o que opinam todos os informantes desse estudo sobre o domínio dessa competência.

**Gráfico 05**  
**Competência Sociolinguística**



Quanto à *competência sociolinguística*, todos os 07 (sete) informantes concordam plenamente poder se expressar linguisticamente nos níveis iniciante que compreende a utilização de fórmulas quotidianas de cortesia, saudação, despedida, apresentações etc. e intermediário que engloba, por sua vez, as fórmulas quotidianas de saudação e tratamento; os sujeitos 01 e 03 concordam em parte, os sujeitos 02, 04 e 05 concordam plenamente e os sujeitos 06 e 07 discordam em parte possuir o nível independente (*Niveau-Seuil*) que inclui as normas de cortesia mais significativas das línguas-culturas materna e estrangeira; em se tratando do nível avançado que trata da utilização do registro de língua mais adequado às diversas situações comunicativas, os sujeitos 01, 02 e 04 concordam plenamente, os sujeitos 03 e 05 concordam em parte com sua obtenção e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente de sua aquisição. Infere-se, portanto, que a maioria dos informantes concorda, seja plenamente ou em parte, poder se expressar sociolinguisticamente no nível avançado.

Saliente-se, ainda, que o componente sociolinguístico é previsto no perfil discente da Licenciatura em questão, em termos de habilidades e competências. Em suma, com base nos resultados obtidos, os concludentes, em sua maioria, apresentam um nível de competência sociolinguística coerente com o que dele se espera na Proposta Pedagógica da Licenciatura Português-Francês.

Convém ressaltar que essa competência é uma das mais importantes, visto que é de sua incumbência dirimir os mal-entendidos, que ocorrem no seio do ato comunicativo realizado por interlocutores cuja competência sociolinguística é incipiente. Mais relevante do que ter um bom repertório lexical, dominar as regras morfossintáticas, dominar a ortografia etc. é saber o que, como, quando, por que e para quê comunicar. Assim, para *agir socialmente*, é necessário conhecer e/ou utilizar as regras de cortesia e tratamento, as variações linguísticas, os diversos registros de língua associados evidentemente aos mais diversos contextos comunicativos.

### **3. Opinião dos alunos sobre sua competência discursiva**

#### **3.1 Competência Discursiva I (Coesão e coerência)**

Trata-se da capacidade de utilizar a língua para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Em suma, se refere ao domínio dos recursos de coesão e coerência. A competência discursiva permite ao usuário ordenar as frases sequenciadas, de maneira a garantir a coerência textual.

##### **3.1.1 Elementos coesivos curtos, distintos e simples**

Com relação ao domínio dos elementos curtos, distintos e simples, 06(seis) informantes concordam plenamente domínio dos elementos curtos, distintos e simples de maneira a construir uma sequência linear de informações; por sua vez, 01(um) informante concorda em parte. Assim, todos os sujeitos de pesquisa afirmam poder utilizar os elementos coesivos, curtos e simples.

### Quadro 45

#### Elementos coesivos curtos, distintos e simples - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

#### 3.1.2 Utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações

Três informantes concordam plenamente e 04 (quatro) concordam em parte com o domínio dos conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo com uma simples lista de informações. Assim, os 07(sete) sujeitos de pesquisa concordam com a obtenção do nível intermediário de proficiência discursiva em termos de coesão e coerência.

**Quadro 46**

**Utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações – intermediário**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06			x	
Sujeito 07				x

### **3.1.3 Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão**

Cinco informantes concordam em parte com o domínio de um número limitado de mecanismos de coesão ligando os enunciados em um discurso claro e coerente; 01 (um) informante concorda plenamente; 01 (um) informante, a seu turno, discorda em parte da obtenção desse nível de proficiência.

**Quadro 47**

**Utilização de um número limitado de mecanismos de coesão - independente**

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
Sujeito 01			x	
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06		x		
Sujeito 07			x	

### 3.1.4 Utilização dos mais diversos conectores

Quatro informantes concordam plenamente e 02 (dois) concordam em parte com o domínio de uma grande variedade de conectores marcando claramente a relação entre as ideias, e 01 (um) discorda plenamente da aquisição do referido nível de proficiência discursiva em termos de coesão e coerência.

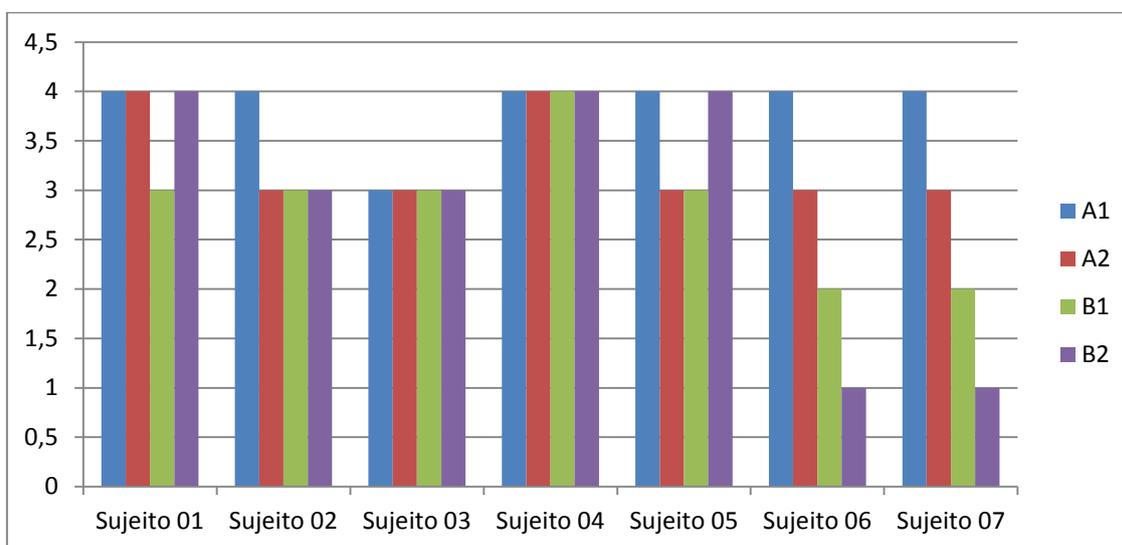
#### Quadro 48

##### Utilização de conectores - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07				x

Eis no gráfico seguinte o que opinam os informantes deste estudo sobre a competência discursiva, que diz respeito especificamente ao domínio dos mecanismos de coesão e coerência.

**Gráfico 06**  
**Competência discursiva I**



A competência discursiva é um importante componente da competência comunicativa, é implicitamente prevista no Projeto Pedagógico da Licenciatura Português-Francês da UFS, sobretudo quando se espera que o licenciando seja capaz de compreender, avaliar e produzir textos em francês. Para tanto, faz-se necessário conhecer e utilizar os vários recursos coesivos de que dispõem as línguas-culturas estrangeiras.

Quanto ao nível de proficiência A1 – elementos curtos, distintos e simples – os sujeitos 01, 02, 04, 05, 06 e 07 concordam plenamente, o sujeito 03 concorda em parte possuir esse nível; no que se refere ao nível A2 – utilização dos conectores mais frequentes/relato de história ou descrição com uma lista de informações – os sujeitos 01 e 04 concordam plenamente possuir esse nível e os demais concordam em parte; no tocante ao nível B1 – utilização de um número limitado de mecanismos de coesão – o sujeito 04 concorda plenamente, os sujeitos 01, 02, 03 e 05, por sua vez, concordam em parte e os sujeitos 06 e 07, discordam em parte possuir esse nível de proficiência; com relação ao nível B2, o1, 04 e 05 concordam plenamente, os sujeitos 02 e 03, por sua vez, concordam em parte e finalmente, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente da aquisição do nível B2 – utilização dos mais variados conctores.

Logo, em sua maioria, os informantes concordam, seja plenamente ou em parte, com a obtenção do nível B2 (avançado), no tocante aos mecanismos de coesão e coerência textual. Só os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente e em parte possuir os níveis B1 (independente) e

B2 (avançado), respectivamente. Convém ressaltar que é preocupante o nível de proficiência apresentado pelos sujeitos 06 e 07, pois como se pode depreender da leitura do gráfico tal competência se restringe aos níveis A1 (iniciante) e A2 (intermediário).

### 3.2 Competência discursiva II (Flexibilidade)

A competência discursiva compreende o conhecimento de organização das frases e a capacidade de gerar e estruturar o discurso e adaptá-lo às mais variadas situações comunicativas.

#### 3.2.1 Reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso

No que tange ao reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso, 05 (cinco) alunos concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a obtenção desse nível de proficiência. Todos os sujeitos afirmam poder reconhecer os marcadores de oralidade no discurso.

#### Quadro 49

##### Reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06			x	
Sujeito 07				x

### 3.2.2 Adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas

No que concerne à adaptação de expressões simples e bem memorizadas a circunstâncias específicas, através de uma substituição lexical limitada, 05 (cinco) informantes concordam plenamente e 01 (um) informante concorda em parte com a aquisição desse nível de proficiência discursiva, e 01 (um) informante, por sua vez, discorda em parte de sua obtenção. Logo, a maioria dos sujeitos afirma obter o nível intermediário.

#### Quadro 50

##### Adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07				x

### 3.2.3 Adaptação do discurso falado e escrito ao abordar situações menos rotineiras

No que se refere à capacidade de adaptar o discurso falado e escrito ao abordar situações menos rotineiras e até mesmo difíceis, 04 (quatro) informantes concordam plenamente e 02 (dois) informantes concordam em parte com esse particular; por sua vez, e 01 (um) discorda plenamente de sua obtenção. Dito de outro modo, 06 (seis) informantes afirmam apresentar uma competência discursiva em nível intermediário, mas chama a atenção o nível de proficiência do sujeito 06 que discorda plenamente da obtenção do referido nível; note-se ainda, que no item anterior o mesmo sujeito discorda em parte da obtenção do referido nível, pode-se pois inferir que o nível de proficiência discursiva em termos de flexibilidade do sujeito 06 se restringe ao nível iniciante.

### Quadro 51

#### Adaptação do discurso falado e escrito ao abordar situações menos rotineiras – independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07			x	

#### 3.2.4 Variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor

Com relação à capacidade de variar a formulação do que quer dizer, de acordo com as situações comunicativas e adaptar-se não só às mudanças semânticas, estilísticas e enfáticas ocorridas em uma conversa como também à maneira de expressar o que deseja considerando a situação comunicativa e o interlocutor, 04 (quatro) informantes concordam plenamente e 02 (dois) concordam em parte e um discorda plenamente com este item.

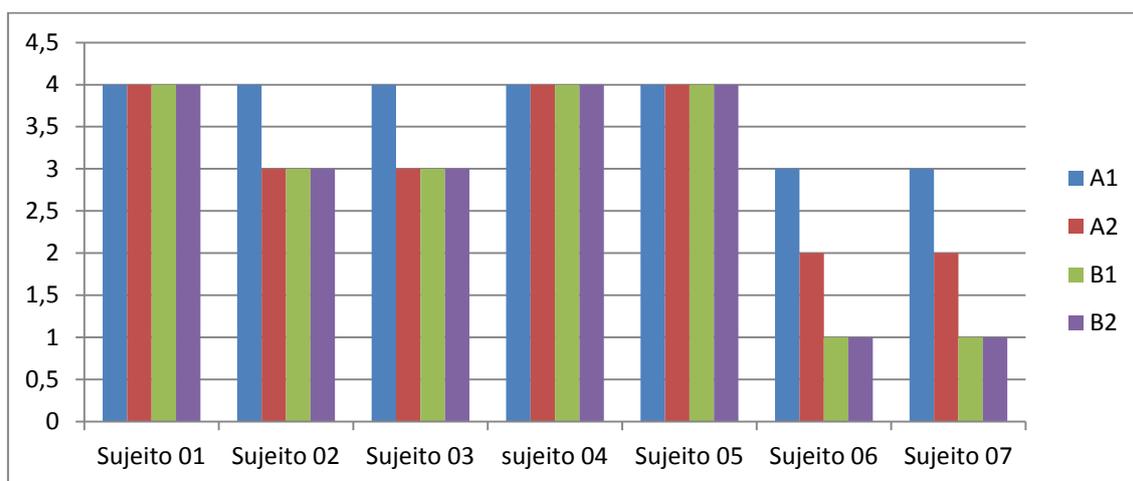
### Quadro 52

#### Variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor – avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07				x

Eis no gráfico seguinte o que opinam os informantes deste estudo sobre a competência discursiva, que diz respeito especificamente à flexibilidade, conforme já expresso no marco teórico desta pesquisa.

**Gráfico 07**  
**Competência discursiva II (Flexibilidade)**



Eis a opinião de todos os informantes sobre o domínio da competência discursiva em termos de flexibilidade. Quanto ao nível A1 – reconhecimento dos marcadores de oralidade no discurso - os sujeitos 01, 02, 03, 04 e 05 concordam plenamente e os sujeitos 06 e 07, por sua vez, concordam em parte com a obtenção desse nível; no que concerne ao nível A2 – adaptação de expressões simples a circunstâncias específicas – os sujeitos 01, 04 e 05 concordam plenamente e os sujeitos 02 e 03, por sua vez, concordam em parte com esse particular, e os sujeitos 06 e 07 discordam desse âmbito; com relação ao nível B1 – adaptação do discurso falado e escrito ao abordar as situações menos rotineiras – os sujeitos 01, 04 e 05 concordam plenamente e os sujeitos 02 e 03 concordam em parte com a aquisição do referido nível e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente possuir de sua aquisição; no tocante ao nível B2 – variação de formulação de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor – os sujeitos 01, 04 e 05 concordam plenamente, os sujeitos 02 e 03, por sua vez, concordam em parte, e finalmente, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente possuir o nível B2.

#### 4. Opinião dos alunos sobre a competência estratégica

A competência estratégica é a capacidade de utilizar as regras de compensação, para preencher algumas lacunas de compreensão, na falta do vocábulo preciso, específico. Essa competência é imprescindível para garantir a comunicação, mesmo quando os interlocutores não dispõem de amplo vocabulário.

##### 4.1 Uso da gestualidade para fazer alguns esclarecimentos

No tocante à capacidade de utilizar a gestualidade para fazer alguns esclarecimentos, seis concordam plenamente e um concorda em parte com este particular. Em outras palavras, todos os informantes afirmam obter esse nível de proficiência estratégica.

#### Quadro 53

##### Uso da gestualidade para fazer alguns esclarecimentos - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

## 4.2 Afrancesamento de vocábulos

Concernente à capacidade de afrancesar vocábulos com vistas a compreensão, 04 (quatro) informantes plenamente e 01 (um) concorda em parte com sua obtenção; por sua vez, 02 (dois) discordam plenamente de sua aquisição. Assim, em sua maioria, os sujeitos de pesquisa afirmam possuir o nível independente de proficiência estratégica cuja finalidade é dirimir as lacunas provenientes da incompreensão.

### Quadro 54

#### Afrancesamento de vocábulos -- independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07	x			

## 4.3 Uso de definições e finalidades na falta do vocábulo preciso

Quanto à capacidade de utilizar definições e finalidades na falta do vocábulo preciso, dos 07 (sete) informantes, 03 (três) concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a obtenção do referido nível de proficiência, 01 (um) discorda em parte e dois discordam plenamente de sua aquisição. Como pode-se observar no quadro abaixo.

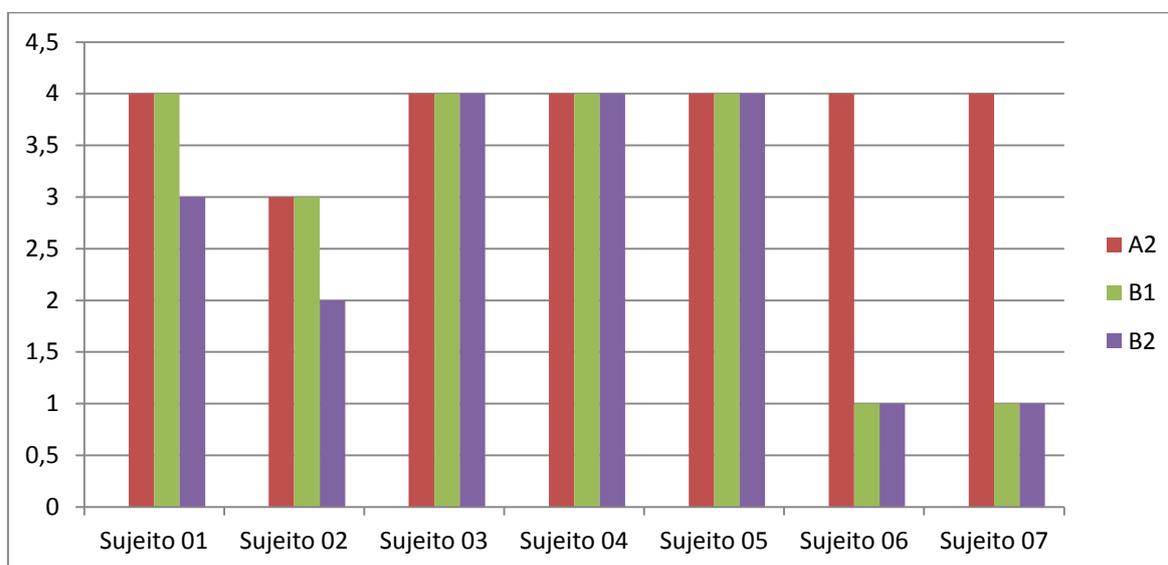
### Quadro 55

#### Uso de definições e finalidades na falta do vocábulo preciso – avançado

<b>Informantes</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>
<b>Sujeito 01</b>			x	
<b>Sujeito 02</b>		x		
<b>Sujeito 03</b>				x
<b>Sujeito 04</b>				x
<b>Sujeito 05</b>				x
<b>Sujeito 06</b>	x			
<b>Sujeito 07</b>	x			

Eis no gráfico seguinte, sucintamente, o que opinam os informantes desta pesquisa a respeito de sua competência estratégica, que por sua vez, se refere às estratégias utilizadas pelos interactantes a fim de dirimir as lacunas de comunicação, conforme já dito no referencial teórico deste trabalho.

**Gráfico 08**  
**Competência estratégica**



No que se refere ao **nível intermediário** – uso da gestualidade para fazer alguns esclarecimentos – os sujeitos 01, 03, 04, 05, 06 e 07 concordam plenamente e o sujeito 02 concorda em parte com a aquisição desse nível de proficiência; quanto ao **nível independente** – afrancesamento de vocábulos – os sujeitos 01, 03, 04 e 05 concordam plenamente obtê-lo e o sujeito 02, por sua vez, concorda em parte com esse particular e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente de sua aquisição; com relação ao **nível avançado** – uso de definições e finalidades na falta de vocábulo preciso – os sujeitos 03, 04 e 05 concordam plenamente e o sujeito 01 concorda em parte com a obtenção desse nível de proficiência e o sujeito 02 discorda em parte e os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente de sua aquisição. Dito de outro modo, a maioria concorda plenamente apresentar os níveis intermediário e independente. Com relação ao nível avançado, só três informantes concordam plenamente apresentar esse nível. Urge salientar que os sujeitos 06 e 07 apresentam apenas o nível intermediário em termos de competência estratégica.

A competência estratégica visa a preencher as lacunas de incompreensão que ocorrem no ato comunicativo. Para tanto, os interlocutores se utilizam dos recursos linguísticos, sociolinguísticos e discursivos, de maneira a garantir a eficácia da comunicação. Nesse sentido, pode-se inferir que quanto mais recursos dispuserem os licenciandos, maior será, conseqüentemente seu nível de proficiência estratégica. Entretanto, observou-se justamente o

inverso: no nível intermediário têm-se sete ocorrências, o nível independente verifica-se cinco ocorrências e o número avançado esse número cai para quatro.

## 5. OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O DOMÍNIO DA COMPREENSÃO ORAL

### 5.1 Expressões e vocabulário de uso frequente

Quanto à capacidade de utilizar expressões e vocabulário de uso frequente, dos informantes desta pesquisa, 03 (três) concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a aquisição do referido nível de proficiência e; por sua vez, 03 (três) discordam em parte de sua obtenção. Em outras palavras, em um universo de sete, quatro informantes concordam, seja plenamente ou em parte, com esse particular.

#### Quadro 56

##### Expressões e vocabulário de uso frequente – nível iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02		x		
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

## 5.2 Compreensão de anúncio e mensagens curtas e simples

No que concerne à capacidade de compreender anúncios e mensagens curtas e simples, 03 (três) informantes concordam plenamente e 04 (quatro) concordam em parte com a aquisição desse nível de proficiência. Dito de outro modo, todos os informantes concordam, seja plenamente ou em parte, com a obtenção do referido nível.

### Quadro 57

#### Compreensão de anúncios e mensagens curtas e simples - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04			x	
Sujeito 05			x	
Sujeito 06				
Sujeito 07			x	

## 5.3 Compreensão de programas de rádio e televisão

No que tange à capacidade de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal e profissional, quando o ritmo da fala é relativamente lento e claro, dos informantes integrantes desta pesquisa, 02 (dois) concordam plenamente e 03 (três) concordam em parte com esse tópico; por sua vez, 02 (dois) discordam em parte da obtenção do referido nível.

### Quadro 58

#### Compreensão de programas de rádio e televisão - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				
Sujeito 05			x	
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x	x	

#### 5.4 Compreensão de exposições longas e palestras

Quanto à capacidade de compreender exposições longas e palestras e até acompanhar partes mais complexas da argumentação, desde que o tema lhe seja familiar, 03 (três) informantes concordam plenamente e 02 (dois) informantes concordam em parte com a obtenção do referido nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) informantes discordam plenamente da aquisição do nível em questão.

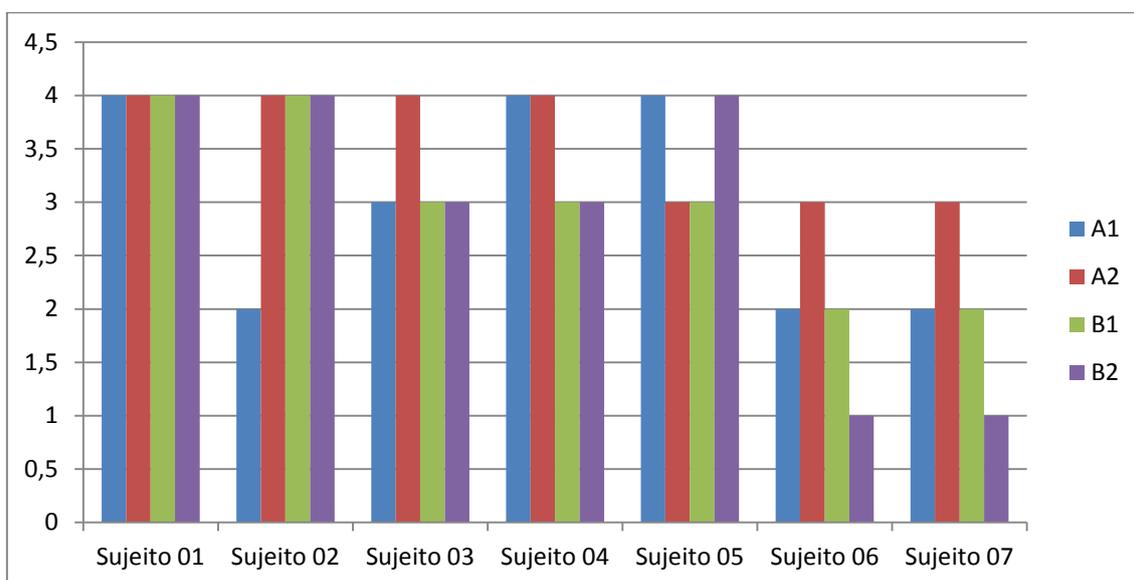
### Quadro 59

#### Compreensão de exposições longas e palestras - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04			x	
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07	x			

Eis no gráfico seguinte, sucintamente, a opinião dos informantes deste estudo a respeito do domínio da compreensão oral.

**Gráfico 09**  
**Compreensão Oral**



As quatro habilidades mínimas de comunicação compreendem compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Cumpre salientar que o próprio Projeto Pedagógico valida o desenvolvimento das quatro destrezas básicas, visto que se espera do profissional em francês língua estrangeira desempenhe o papel de multiplicador, formando falantes, leitores críticos, intérpretes e produtores de textos.

A Compreensão Oral, especificamente, visa, dentre outras coisas, a propiciar o contato dos estudantes com os insumos orais, de maneira que tomem consciência dos traços específicos de oralidade, tais como: predominância de certos tempos verbais, hesitações, repetições, rupturas de construção etc. e, por conseguinte, sensibilizá-los quanto às especificidades do discurso oral.

No tocante ao **nível iniciante** – Expressões e vocabulário de uso frequente – os sujeitos 01, 04 e 05 concordam plenamente e o sujeito 03 concorda em parte com a obtenção desse nível de proficiência, por sua vez, os sujeitos 02, 06 e 07 discordam em parte de sua aquisição; com relação ao **nível intermediário** – compreensão de anúncios e mensagens curtas e simples – os sujeitos 01, 02, 03 e 04 concordam plenamente e os sujeitos 05, 06 e 07, por sua vez, concordam em parte com a obtenção desse nível; no que concerne ao **nível independente** – compreensão de programas de rádio e televisão – os sujeitos 01 e 02 concordam plenamente e os sujeitos 03, 04 e 05 concordam em parte com a aquisição do nível de proficiência em questão, e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam em parte de sua

obtenção; no que se refere ao **nível avançado** – compreensão de exposições longas e palestras – os sujeitos 01, 02 e 05 concordam plenamente, os sujeitos 03 e 04 concordam em parte com sua aquisição, e finalmente, os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente da obtenção desse nível de proficiência.

Saliente-se, no entanto, que a Proposta Curricular (2007) ainda em vigência, prevê o desenvolvimento das habilidades orais ao longo do curso, nas várias disciplinas de língua francesa e explicitamente a Compreensão e Expressão Oral.

## 6. OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O DOMÍNIO DA COMPREENSÃO ESCRITA

### 6.1 Compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos

Com relação à capacidade de compreender nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos, dos informantes integrantes desta pesquisa, 05 (cinco) informantes concordam plenamente e 02 (dois) concordam em parte com a aquisição do referido nível. Em outras palavras, em sua maioria, os sujeitos participantes desta pesquisa se sentem capazes de recuperar nomes já conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos.

#### Quadro 60

##### Compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06			x	
Sujeito 07			x	

## 6.2 Leitura de textos curtos e simples

No tocante à capacidade de ler textos curtos e simples, (04) quatro informantes concordam plenamente e (02) dois concordam em parte com a obtenção desse nível de proficiência; por sua vez, um discorda plenamente de sua aquisição. Dito de outro modo, em sua maioria, os sujeitos desta pesquisa, concordam, seja plenamente ou em parte, com a apresentação desse nível de competência leitora. Faz-se necessário ainda salientar que essa é uma das competências explicitamente previstas no Projeto Pedagógico da Licenciatura em FLE, sobretudo quando se espera que o futuro professor forme leitores.

**Quadro 61**

### Leitura de textos curtos e simples - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05	x			
Sujeito 06			x	
Sujeito 07			x	

## 6.3 Compreensão de cartas pessoais

No que se refere à capacidade de compreender cartas pessoais, 04 (quatro) informantes concordam plenamente e 01 (um) informante concorda em parte com a aquisição desse nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) discordam em parte de sua obtenção. Dito de outro modo, em sua maioria, os sujeitos de pesquisa concordam com a apresentação do nível de proficiência em questão.

### Quadro 62

#### Compreensão de cartas pessoais - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

#### 6.4 Compreensão de artigos, reportagens e textos literários escritos em prosa

No que tange à capacidade de compreender artigos, reportagens e textos literários escritos em prosa, em um universo de 07 (sete) informantes, 03 (três) concordam plenamente e 02 (dois) concordam em parte com a obtenção do nível em questão, por sua vez, 02 (dois) discordam plenamente de sua aquisição. Em outras palavras, a maioria dos sujeitos afirma concordar com a obtenção do referido nível de proficiência.

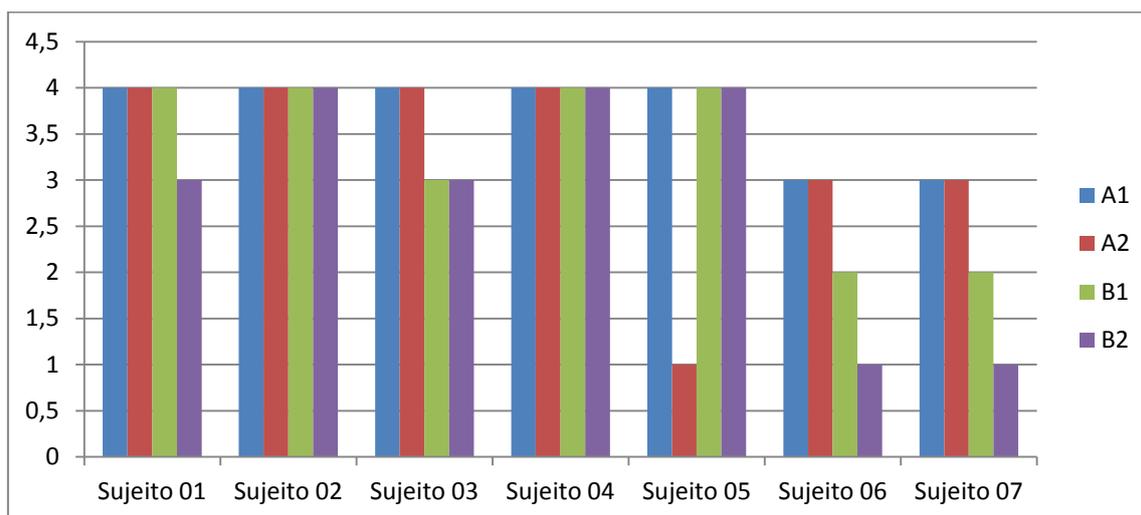
### Quadro 63

#### Compreensão de artigos, reportagens e textos literários escritos em prosa - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06	x			
Sujeito 07	x			

Eis no gráfico abaixo a opinião dos informantes desta pesquisa no tocante ao domínio da compreensão escrita, a qual, por sua vez, objetiva sensibilizar os aprendizes quanto às especificidades do discurso escrito e tomar consciência de sua diversidade.

**Gráfico 10**  
**Compreensão escrita**



Cabe ressaltar ainda, que não se trata de utilizar o texto escrito como pretexto para refletir sobre as regras da língua, em vez disso, é imperioso explorar ao máximo os elementos textuais e para-textuais presentes no documento escrito, desde a sua tipologia – anúncio, artigo de jornal, entrevista etc. – até a sua constituição interna.

Quanto ao **nível iniciante** – compreensão de nomes conhecidos em avisos, cartazes ou folhetos – os sujeitos 01, 02, 03, 04 e 05 concordam plenamente e os sujeitos 06 e 07 concordam em parte com a obtenção do referido nível; no tocante ao **nível intermediário** – leitura de textos curtos e simples – os sujeitos 01, 02, 03 e 04 concordam plenamente, os sujeitos 06 e 07 concordam em parte com a obtenção de tal nível, apenas o sujeito 05 discorda plenamente de sua obtenção; no que se refere ao **nível independente** – compreensão de cartas pessoais – 01, 02, 04 e 05 concordam plenamente, o sujeito 03 concorda em parte, e por fim, os sujeitos 06 e 07 concordam em parte com a obtenção de tal nível; com relação ao **nível avançado** – compreensão de artigos, reportagens e textos literários em prosa – os sujeitos 02 e 04 e 05 concordam plenamente, os sujeitos 01 e 03 concordam em parte com a obtenção de

tal nível, e finalmente os sujeitos 06 e 07 discordam plenamente da obtenção do referido nível.

Portanto, a maioria dos informantes afirma possuir o **nível avançado**, visto que de um universo de sete 05 dizem possuí-lo, seja plenamente ou em parte. Mais uma vez, é de preocupar o nível de proficiência apresentado pelos sujeitos 06 e 07, os quais não atingem nem o B1 (*niveau-seuil*). Infere-se, então, que para esses sujeitos a formação não cumpriu o seu devido papel.

## 7. OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO AO DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL

### 7.1 Utilização de frases simples para descrever o entorno

Com relação à capacidade de utilizar frases simples para descrever o local onde vivem e as pessoas que conhece 05 (cinco) informantes concordam plenamente e 02 (dois) concordam em parte com a aquisição desse nível. Assim, os sete sujeitos concordam, seja plenamente ou em parte com a obtenção do nível de proficiência em questão.

#### Quadro 64

##### Utilização de frases simples para descrever o entorno -iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05			x	
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

## 7.2 Descrição da família, condição de vida

Quanto à capacidade de utilizar uma série de frases e expressões para descrever sua família, condição de vida etc. 04 (quatro) informantes concordam plenamente, 01 (um) concorda em parte com aquisição desse nível de proficiência; e 02 (dois) informantes, a seu turno, discordam de sua obtenção. Dito de outro modo, em sua maioria, os licenciandos concordam com a obtenção da referida competência oral.

### Quadro 65

#### Descrição da família, condição de vida - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

## 7.3 Relato de experiências, acontecimentos, expectativas e metas

No que concerne à capacidade de relatar experiências, acontecimentos, expectativas e metas, 04 (quatro) informantes concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a obtenção desse nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) discordam de sua aquisição. Dito de outro modo, em sua maioria, os sujeitos participantes desta pesquisa apresentam o nível em questão.

### Quadro 66

#### Relato de experiências, acontecimentos, expectativas e metas – nível independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

#### 7.4 Explicação de um ponto de vista mostrando suas vantagens e desvantagens

No tocante à capacidade de explicar um ponto de vista mostrando seus pontos positivos, em um universo de 07 (sete) informantes, concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a obtenção desse nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) discordam de sua aquisição. Assim, os licenciandos, em sua maioria, concordam com a obtenção do referido nível de proficiência.

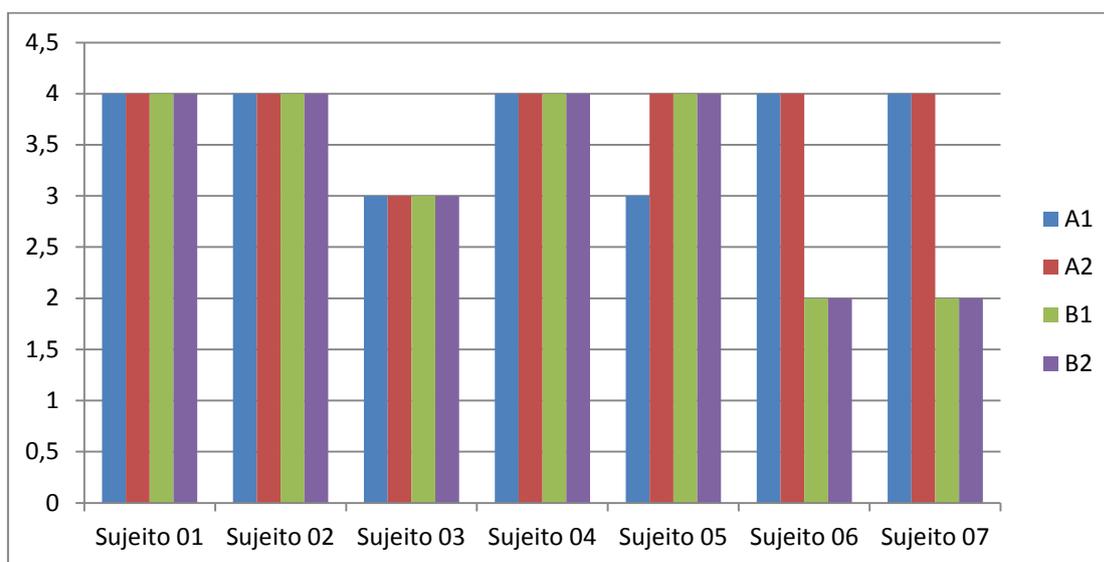
### Quadro 67

#### Explicação de um ponto de vista mostrando suas vantagens e desvantagens – avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02				x
Sujeito 03			x	
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

Eis no gráfico abaixo, sucintamente, o que opinam os licenciandos que participaram desta pesquisa no que tange ao domínio da expressão oral em FLE, uma das quatro habilidades mínimas de comunicação explicitamente prevista no Projeto Pedagógico de Letras.

**Gráfico 11**  
**Expressão Oral**



A expressão oral na aula de língua estrangeira visa a favorecer a tomada de consciência dos aprendizes no que concerne às diversas formas de comunicação possíveis na sala de aula; busca também fomentar no aprendiz seu posicionamento diante de uma determinada temática. Para que os aprendizes se expressem oralmente com eficácia, ele pode mobilizar, evidentemente se utilizar de algumas estratégias, tais como recorrer à sua memória auditiva, utilizar as subcompetências: lexical, morfossintática, fonológica e as competências sociolinguística, discursiva e estratégica.

No que se refere ao **nível iniciante** – utilização de frases simples para descrever o entorno – os sujeitos 01, 02, 04, 06 e 07 concordam plenamente e os sujeitos 03 e 05 concordam em parte. No que concerne ao **nível intermediário** – descrição da família e condições de vida – os sujeitos 01, 02, 04, 05, 06 e 07 concordam plenamente com a obtenção desse nível, apenas o sujeito 03 concorda em parte; quanto ao **nível independente** – relato de experiências, expectativas e metas – os sujeitos 01, 02, 04 e 05 concordam plenamente, o sujeito 03 concorda em parte obtê-lo e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam em parte da

obtenção de tal nível; no que se refere ao **nível avançado** – apresentação de um ponto de vista – os sujeitos 01, 02, 04 e 05 concordam plenamente, o sujeito 03 concorda em parte, e por fim, os sujeitos 06 e 07 discordam em parte da obtenção do nível desse nível de proficiência.

## 8. OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ESCRITA

### 8.1 Escrita de cartão-postal simples e curto

No que tange à capacidade de escrever um cartão simples e curto, em um universo de 07 (sete) informantes, 06 (seis) concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a obtenção do referido nível de proficiência, dito de outro modo, , todos os sujeitos participantes deste estudo concordam, seja plenamente ou em parte, com a obtenção do nível de proficiência em questão.

#### Quadro 68

##### Escrita de cartão-postal simples e curto - iniciante

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06				x
Sujeito 07				x

## 8.2 Escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata

Com relação à capacidade de escrever mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata, 04 (quatro) informantes concordam plenamente e 03 (três) concordam em parte com a obtenção do referido nível de proficiência. Em outras palavras, todos os informantes concordam, seja plenamente ou em parte, com sua aquisição.

### Quadro 69

#### Escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata - intermediário

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06			x	
Sujeito 07			x	

## 8.3 Escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal

No que diz respeito à escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal 04 (quatro) concordam plenamente e 01 (um) concorda em parte com a aquisição desse nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) discordam em parte desse tópico, como se observa no quadro seguinte.

### Quadro 70

#### Escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal - independente

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01				x
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

#### 8.4 Escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse

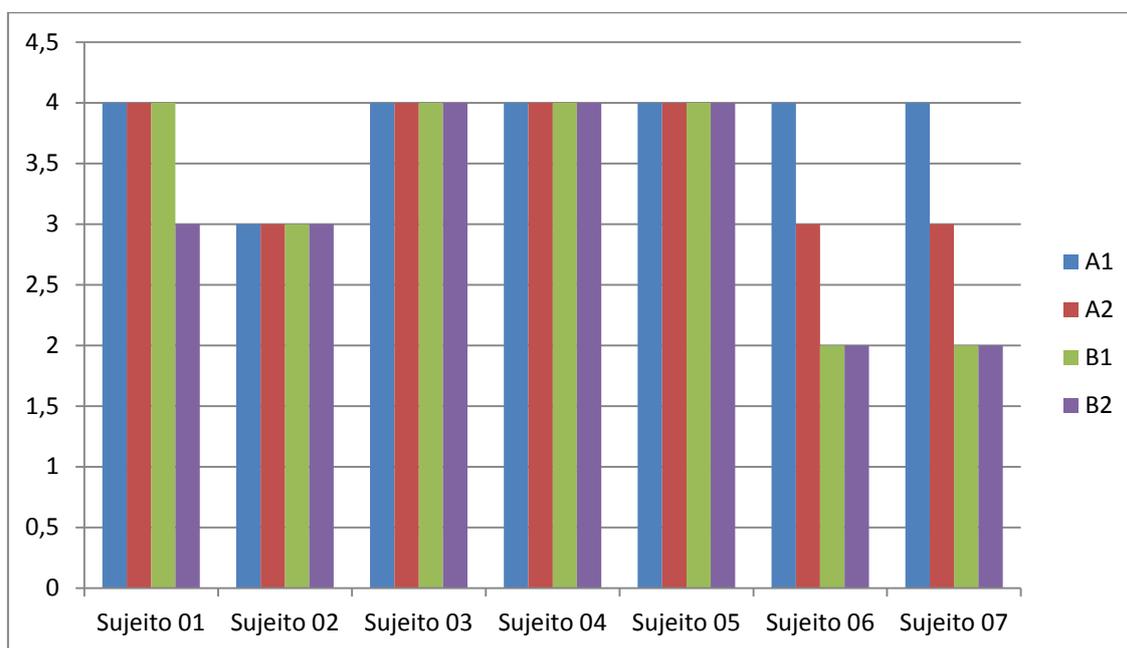
No que se refere à capacidade de escrever um texto claro e detalhado sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse, 03 (três) informantes concordaram plenamente e 02 (dois) concordaram em parte com a obtenção do referido nível de proficiência; por sua vez, 02 (dois) discordaram em parte.

### Quadro 71

#### Escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos seus centros de interesse - avançado

Informantes	Discordo Plenamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Sujeito 01			x	
Sujeito 02			x	
Sujeito 03				x
Sujeito 04				x
Sujeito 05				x
Sujeito 06		x		
Sujeito 07		x		

**Gráfico 12**  
**Expressão escrita**



Tem-se no gráfico acima a opinião dos informantes quanto ao domínio da expressão escrita. No que concerne a este particular, a grande dificuldade dos licenciandos, que participaram deste estudo, geralmente está associada à passagem do sentido à forma, ou melhor, às formas que os diferentes tipos de textos podem assumir, nos mais variados contextos discursivos. Daí a importância de apresentar aos aprendizes os mais variados tipos textuais, tais como: receitas culinárias, bilhetes, cartas, e-mails, blogs, artigos de jornais, entrevistas, enquetes, crônicas, contos, poemas, romances etc.

No que se refere ao **nível iniciante** – escrita de cartão-postal simples e curto – todos os informantes concordam plenamente com sua obtenção; com relação ao **nível intermediário** – escrita de mensagens curtas e/ou simples sobre assuntos de necessidade imediata – os sujeitos 01, 03, 04 e 05 concordam plenamente tê-lo adquirido, os sujeitos 02, 06 e 07 concordam em parte; no tocante ao **nível independente** – escrita de textos articulados sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal – os sujeitos 01, 03, 04 e 05 concordam plenamente, o sujeito 02 concorda em parte com a obtenção do referido nível, apenas os sujeitos 06 e 07 discordam em parte; no que tange ao **nível avançado** – escrita clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relativos a seus centros de interesse – os sujeitos 03, 04 e 05 concordam plenamente, os sujeitos 01 e 02 concordam em parte com a obtenção

do nível, e finalmente os sujeitos 06 e 07 que discordam em parte da obtenção do referido nível.

Cumpra ainda salientar que a expressão escrita é explicitamente prevista no Projeto Pedagógico da Licenciatura Português-Francês da UFS, inclusive ao se esperar do futuro docente seja capaz não só de produzir textos, mas também de formar produtores de textos. Entretanto, para formar escritores competentes, é imperioso desenvolver as seguintes competências: a competência linguística, a sociolinguística e a discursiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi concebida com o objetivo de conhecer o perfil comunicativo concreto dos graduandos da Licenciatura Português-Francês da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto, inicialmente, buscou-se conhecer o que se esperava dos licenciandos no âmbito linguístico e profissional e, posteriormente, chegou-se ao perfil comunicativo por eles relatado.

De maneira a traçar o perfil comunicativo dos FLE, relacionaram-se os princípios teórico-metodológicos que norteiam o enfoque comunicativo e o desenvolvimento da competência comunicativa ao perfil linguístico e profissional esperado dos graduandos. Entretanto, o esperado e o concreto às vezes podem caminhar por vias distintas. E assim, este estudo permitiu detectar o perfil comunicativo apresentado por um grupo de alunos concludentes da licenciatura em questão.

No que concerne ao perfil linguístico esperado dos aprendizes, o Projeto Pedagógico elenca algumas competências e habilidades, dentre as quais destacam-se: a) compreender, avaliar e produzir textos em francês; b) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do francês; c) ter consciência do papel social das línguas como elemento cultural, econômico e político.

No tocante ao perfil profissional do licenciado em FLE, espera-se, dentre outras competências e habilidades a) domínio ativo e passivo do idioma francês; b) capacidade para analisar, descrever e explicar o funcionamento da língua francesa; c) capacidade para desempenhar o papel de multiplicador, formando falantes, leitores críticos, intérpretes e produtores de textos em FLE e d) refletir sobre a resolução dos problemas oriundos da docência e do contexto em geral.

Ainda no âmbito profissional, verifica-se uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa, inclusive quando se espera do graduando o domínio ativo e passivo da língua francesa. De um lado, o domínio passivo compreende o conhecimento tácito sobre a língua que se materializa na competência linguística. Por outro, o domínio ativo diz respeito à mobilização dos saberes linguísticos aliados às regras discursivas e socioculturais, que juntos propiciam o desenvolvimento da competência comunicativa. Dito de outro modo, há uma correlação dos saberes constituídos com o uso da língua numa perspectiva pragmática.

Em resposta ao questionamento inicial dessa pesquisa (*a licenciatura Português-Francês da Universidade Federal está formando seus alunos tendo em conta os princípios da competência comunicativa?*), cumpre salientar que o Projeto Pedagógico atual prevê o desenvolvimento da competência comunicativa não somente na explicitação das competências e habilidades esperadas dos discentes, mas também na construção de uma grade curricular capaz de atender a esse propósito, como por exemplo, a oferta das disciplinas Fonética Francesa, Compreensão/Expressão Oral em Francês e Expressão Escrita em Francês que, aliadas às disciplinas de língua francesa, enfatizam o desenvolvimento das quatro habilidades mínimas de comunicação.

A competência comunicativa, conforme consta no marco teórico, é concebida como um conjunto de componentes, tais como: linguístico, sociolinguístico, discursivo e estratégico. O componente linguístico compreende o léxico, a morfossintaxe, a fonologia e ortografia; o sociolinguístico diz respeito às regras de cortesia e tratamento, às variações linguísticas e aos vários registros de língua; o discursivo trata dos mecanismos de coesão/coerência e flexibilidade e; por fim, o componente estratégico que abarca as estratégias utilizadas pelos interlocutores para suprir as lacunas da comunicação. Nesse sentido, a eficácia do ato comunicativo se efetiva na mobilização e utilização de todos esses componentes.

Quanto à pertinência da competência de comunicação para a formação inicial dos futuros docentes em FLE da licenciatura em questão, verifica-se que os componentes dessa competência se fazem presentes no Projeto Pedagógico. O elemento linguístico é explicitamente previsto, sobretudo ao se esperar do aluno descrever e justificar as peculiaridades relacionadas ao léxico, à morfossintaxe, à fonologia e à ortografia; o componente sociolinguístico é igualmente previsto, inclusive quando se espera que o aprendiz seja consciente do papel social das línguas; o componente discursivo é também validado por esse Projeto, ao se esperar que o licenciando a) compreenda, avalie e produza textos em francês, b) tenha domínio ativo do idioma e, ainda c) forme falantes, leitores críticos, intérpretes e produtores de textos em francês; o componente estratégico é o mais implícito do Projeto, entretanto, se os graduandos têm um nível satisfatório dos subcomponentes comunicativos – linguístico, sociolinguístico e discursivo – a utilização de dispositivos estratégicos é facilitada, visto que o aprendiz já é capaz de refletir sobre a língua, conhecer e utilizar as regras sociais de uso da língua e, por fim, construir textos orais e escritos coerentes

e adaptáveis a cada contexto comunicativo. Assim pode-se delinear o perfil esperado dos graduandos em FLE.

Antes de adentrar no perfil comunicativo concreto dos sujeitos de pesquisa, urge ressaltar que o objetivo deste estudo não era o de rotulá-los sob os seguintes níveis de proficiência: iniciante, intermediário, independente e avançado. Ao invés disso, buscou-se conhecer a opinião discente quanto a esses níveis, conforme o explícito no objetivo geral dessa pesquisa: *analisar o perfil comunicativo de um grupo de alunos do Curso de Letras Português-Francês da UFS*.

O perfil comunicativo concreto se apresenta um tanto diversificado. Conforme se verifica na caracterização dos sujeitos de pesquisa, alguns informantes já tiveram experiências relacionadas à língua-cultura francesa, seja através da família e amigos ou através da atuação docente; outros, entretanto, não relatam experiências com o idioma francês fora do contexto universitário e nem atuam como docentes do FLE.

Com relação à opinião dos alunos sobre sua competência linguística, as informações foram também diversificadas, inclusive no que se refere aos elementos morfossintáticos e fonológicos. Quanto ao domínio lexical nos níveis de proficiência iniciante, intermediário, independente e avançado, a maioria dos informantes concorda, seja plenamente ou em parte, haver obtido o nível avançado de proficiência lexical; no que concerne ao componente morfossintático, quatro informantes concordam com a obtenção do nível avançado de proficiência morfossintática; no tocante ao componente fonológico, cinco concordam com a obtenção do nível avançado de proficiência fonológica; e por fim, no que tange ao componente ortográfico, quatro informantes dizem apresentar o nível avançado de proficiência ortográfica. Em suma, quanto aos elementos constituintes da competência linguística, percebe-se que embora todos sejam previstos e validados pelo Projeto Pedagógico, os aprendizes revelaram menor domínio em relação aos componentes morfossintático e ortográfico.

Quanto à competência sociolinguística, cinco informantes afirmam ter o nível de proficiência sociolinguística avançado. Sobre a competência discursiva, em termos de coesão e coerência, cinco informantes estão de acordo com a obtenção do nível avançado; em termos de flexibilidade, o quantitativo de informantes que concordam com a obtenção do nível avançado se apresenta o mesmo.

No que se refere à competência estratégica no nível avançado, o quantitativo muda de cinco para quatro, quando relacionado às competências anteriores. No interior da competência estratégica, verifica-se também certo declínio, uma vez que sete informantes afirmam poder se expressar estrategicamente no nível intermediário; por sua vez, cinco informantes concordam com a obtenção do nível independente de proficiência estratégica. O que é, de certa maneira contraditório, visto que quanto mais se avança no aprendizado da língua, mais se adquire recursos a serem mobilizados estrategicamente. E foi observado justamente o contrário.

Sobre as quatro destrezas básicas, embora os sujeitos não sejam unânimes quanto ao seu nível de proficiência, percebem-se menos discrepâncias. Em se tratando da compreensão oral e escrita, cinco informantes apresentam o nível de proficiência avançado. Com relação à expressão oral e escrita os informantes afirmam, em sua maioria, obter também o nível de proficiência avançado.

Constata-se que o descompasso entre o conteúdo linguístico ensinado/aprendido e a performance comunicativa dos informantes não se confirmou. Entretanto, este trabalho permitiu sinalizar algumas necessidades dos discentes quanto aos componentes morfossintático, ortográfico, e as competências discursiva e estratégica. Todavia, essas necessidades não se inserem especificamente no âmbito da oralidade. Esse fato talvez se justifique pela reelaboração da Proposta Curricular (2007), que como já mencionado, buscou priorizar o desenvolvimento da oralidade nos aprendizes, através da disciplina Compreensão e Expressão Oral em Francês .

Durante todo o percurso deste estudo, vários contratempos surgiram. Em consequência disso, foi necessário redirecioná-lo, visto que com o advento da greve dos professores da UFS, foi impossível utilizar outras técnicas, como por exemplo, a confrontação da opinião dos alunos com a sua performance comunicativa. No âmbito dos limites da pesquisa, cumpre ressaltar que, por apresentar características descritivas, este trabalho se ateve à descrição das opiniões discentes quanto à competência comunicativa.

Como em pesquisa nada é definitivo, tudo pode ser refutado, questionado, posto em xeque, e com vistas a uma compreensão mais ampla do fenômeno, talvez possa esta pesquisa, por meio do embasamento teórico e do estudo empírico apresentados, gerar outros questionamentos e fomentar o surgimento de novas pesquisas de maneira a se constituir como fonte de referência e reflexão sobre a temática problematizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática de Pesquisa**. São Paulo, Cengage Learning, 2011.

BARBOT, MJ. **Les auto-apprentissages**. Liège, Didactique des langues étrangères, CLE International, 2000.

BEACCO J. C. **La méthode circulante et les méthodologies constituées**. In : Méthodes et Méthodologies (FDLM) . Recherches et applications n° Spécial – Janvier 1995.

BESSE H., **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Didier-Crédif, « Essais », 1985.

BOURGUIGNON, C. *et alli.*: **L'apprentissage des langues par l'action**. In :L'apprentissage actionnelle dans l'enseignement des langues – onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Edition-Maison des langues. Barcelone, 2009.

CANALE, M. **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje**. Traducción de Javier Lahuerta del artículo From Communicative competence to communicative language pedagogy, publicado en Richards & Smith: *Language and Communication*, Longman Group, 1983.

CONSEIL de L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues**. Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996, Didier, 2001

CUQ J.P, RICHARD I. **Cours de didactique du FLE et seconde**. Presse universitaire de Grenoble, 2002.

CUQ J.P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Asdifle. CLE international, 2003.

GALISSON, R., PUREN, C. **La formation en questions**. Paris : Clé International, 1999.

GALISSON, R. D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Paris : Clé International, 1980.

\_\_\_\_\_ . **D'autres voies pour la didactique des langues étrangères** – Hatier, Didier, 1982

GERMAIN C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

\_\_\_\_\_ **Le Point sur l'approche communicative en didactique des langues**. Paris : Clé International, 2001

\_\_\_\_\_ **L'approche communicative en didactique des langues**. Anjou (Québec, Canada) : Centre Educatif et Culturel inc., 1991.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo, Ed. Atlas 2010.

GRIGGS, P. *et alli.* : **L'éducation par l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ?** In : L'apprentissage actionnelle dans l'enseignement des langues – onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Edition-Maison des langues. Barcelone, 2009.

HYMES, D.H. **Acerca de la competencia comunicativa. In: Competencia comunicativa – documentos básicos em la enseñanza de lenguas extanjeras**. Ed. Edelsa, Madrid, 1995.

\_\_\_\_\_ . **Antropologia da comunicação: Teoria da comunicação humana**. Frank E. X. Dance (Organizador). Trad. Álvaro Cabral e José Paulo Paes. Ed. Cultrix, 1967.

HORNBERGER, N. H. **Trámites y transportes : La adquisición de la competencia comunicativa para un acontecimiento de habla en Puno, Perú**. Traducción de Javier Lahuerta del artículo Trámites and Transporte: The Acquisición of Seconde Langage Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru. Applied Linguistics, vol 10, nº2, com el permiso de Oxford University Press, 1989.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**./4ª Ed, (ano 2009), 3ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5ªed., Atlas, São Paulo 2010.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TÚSON, J. *Ciencias del lenguaje, competência comunicativa e enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1997.

MARTINEZ, P. **Didática do Ensino das línguas estrangeiras**. Tradução de Marco Marcionilo. Ed. Parábola. São Paulo, 2009.

MUZAR, C; BUGARDES, J.S. **Le point sur la phonétique**. CLE . Paris.

OLIVER, R.T. **Contribuições dos especialistas em Língua Falada para o Estudo da Comunicação Humana: Teoria da comunicação humana**. Frank E. X. Dance (Org.) Trad. Álvaro Cabral e José Paulo Paes. Ed. Cultrix, 1967.

OLIVEIRA, L.E.M.. **Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil**. São Cristóvão. Editora UFS. 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, R. S. **Ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira no estado de Sergipe: realidade e perspectiva**. Dissertação de mestrado – USP, 2002.

\_\_\_\_\_ OLIVEIRA, R. S. **Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado.

PUREN, C. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l’éclectisme**. Paris: Didier. 1994.

\_\_\_\_\_ . **Histoires des méthodologies**. Paris : Nathan ; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).

PUREN, C. **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues et cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle**. in <http://christianpuren.jimdo.com/>, 2005.

RICHARDS, J.C *et alli*. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. SBS.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Avercamp, 2006.

RODRIGUES JUNIOR, J.F. **Avaliação do estudante universitário**. ed. SENAC, Brasília, 2009.

SANCHES, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid – España. Sociedad General Española de Librería, S.A. 1997.

SANTANA, G. *et al.*: **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. Ed. UFS, São Cristóvão, 2005 .

\_\_\_\_\_ **Análisis de necesidades en la formación inicial del profesorado de francés. Um estudo de caso: La licenciatura en portugués/francés impartida por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil)** Grañada: Universidad de Grañada, 2003. (Tesis Doctorat).

SEARLE, J. R. **Teoria da Comunicação humana e Filosofia da linguagem: Alguns Comentários - Teoria da comunicação humana**. Frank E. X. Dance (Organizador). Trad. Álvaro Cabral e José Paulo Paes. Ed. Cultrix, 1967.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. Ed. atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

WIDDOWSON, H. G. **Une approche communicative de l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 1988.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: 2009.

## DOCUMENTAÇÃO OFICIAL

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, nº 9.394. Brasília, 1997.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 02, Brasília, 1999.

CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA. **Baixa as normas para a instalação das unidades criadas com o desdobramento da Faculdade de Católica de Filosofia de Sergipe**, UFS, Resolução nº 01/1968.

\_\_\_\_\_. **Aprova as disciplinas Curriculares e a Organização Departamental do Instituto de Letras e Artes**. UFS. Resolução nº 05/1970.

\_\_\_\_\_. **Aprova a reestruturação em caráter experimental, do curso do Instituto de Letras, Artes e Comunicação**, UFS. Resolução nº 06/1970.

\_\_\_\_\_. **Aprova tipos de cursos, currículos e nova Departamentalização, do Instituto de Letras, Artes e Comunicação**. UFS. Resolução nº 02/1971.

\_\_\_\_\_. **Aprova quadro acadêmico do Instituto de Letras, Artes e Comunicação**. UFS. Resolução nº 26/1971.

\_\_\_\_\_. **Aprova o Currículo do Instituto de Letras, Artes e Comunicação**. UFS. Resolução nº 17/1973.

\_\_\_\_\_. **Aprova a aglutinação de Departamentos**. UFS. Resolução nº 21/1974.

\_\_\_\_\_. **Aprova modificações no Instituto de Letras, Artes e Comunicação**. UFS. Resolução nº 06/1977.

\_\_\_\_\_. **Aprova o Projeto Didático-Científico do Curso de Graduação em Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 09/1993.

\_\_\_\_\_. **Aprova alterações no Curso de Letras e dá outras providências.** Resolução nº 11/1996.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Aprova a criação do Curso de Letras-Modalidade Licenciatura Plena, Habilitação em Francês, no turno da noite.** UFS. Resolução nº 14/1999.

CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA. **Aprova o Projeto Didático-Científico do Curso de Graduação em Letras- Modalidade Licenciatura Plena, Habilitação em Francês, no turno da noite.** UFS. Resolução nº 39/1999.

\_\_\_\_\_. **Aprova a Departamentalização e o Ementário do Departamento de Letras.** Resolução nº 41/1999.

\_\_\_\_\_. **Substitui a resolução 41/1999.** UFS. Resolução nº 34/2000.

\_\_\_\_\_. **Substitui as resoluções nº 30/2000 e nº 34/2000 que se referem à Departamentalização e ao Ementário do Departamento de Letras e Comunicação Social.** UFS. Resolução nº 11/2001.

\_\_\_\_\_. **Substitui a Resolução 11/2001 e separa a Departamentalização de Letras, da Departamentalização de Artes e Comunicação Social.** UFS. Resolução nº 39/2002.

\_\_\_\_\_. **Altera as resoluções nº 39/2002 e nº 42/2002.** UFS. Resolução nº 22/2003.

CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO. **Aprova o Projeto-Pedagógico da habilitação Português-Francês (diurno e noturno) do Curso de Graduação em Letras, e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 61/2007.

\_\_\_\_\_. **Aprova a Departamentalização e o Ementário do Departamento de Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 62/2007.

\_\_\_\_\_. **Aprova tabelas de Equivalência do Departamento de Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução 63/2007.

\_\_\_\_\_. **Aprova normas de Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Letras, Habilitações: Português, Inglês, Espanhol, Português-Francês, Português-Inglês e Português-Espanhol e dá outras providências.** UFS. Resolução 64/2007.

\_\_\_\_\_. **Aprova normas específicas do Trabalho de Conclusão de curso (TCC) dos Cursos de Graduação em Letras Licenciatura, Habilitações: Português, Inglês, Espanhol, Português-Francês, Português-Inglês, Português-Espanhol e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 65/2007.

\_\_\_\_\_. **Altera as resoluções dos Cursos de Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 71/2008.

\_\_\_\_\_. **Substitui a resolução nº 62/2007 que aprova a Departamentalização e o Ementário do Departamento de Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 72/2008.

\_\_\_\_\_. **Substitui a resolução nº 63/2007 aprova tabelas de Equivalência do Departamento de Letras e dá outras providências.** UFS. Resolução nº 73/2008.

\_\_\_\_\_. **Aprova o Desmembramento do Departamento de Letras e cria o Departamento de Letras Vernáculas e o Departamento de Letras Estrangeiras.** UFS. Resolução nº 28/2010.

## ANEXOS

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**  
**NÚCLEO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS - NPGL**

Mestranda: Jocilene Santana Prado

Orientador: Givaldo Melo de Santana

**QUESTIONÁRIO: concludentes 2012 da Licenciatura Português-Francês da UFS**

**Caro (a) informante,**

Este questionário visa à obtenção de informações sobre seu perfil comunicativo. Queira respondê-lo, por gentileza. Asseguraremos o sigilo de sua identificação e agradecemos prontamente sua colaboração.

*Jocilene Santana Prado*

### **I – Identificação**

Nome (opcional)

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Período: \_\_\_\_\_

E-mail : \_\_\_\_\_

Trabalha: ( ) sim ( ) não Onde? \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

### **II - Histórico acadêmico**

Ano de Ingresso \_\_\_\_\_ Horas diárias de estudo \_\_\_\_\_

Escola de origem \_\_\_\_\_

Localização \_\_\_\_\_

### III – Experiências anteriores

Já teve outras experiências com a língua francesa? ( ) Sim ( ) Não

( ) na escola \_\_\_\_\_

( ) família; ( ) amigos; ( ) sites de relacionamento;

( ) outros \_\_\_\_\_

**Para responder as seguintes questões utilize a legenda abaixo:**

<p><b>Legenda</b></p> <p><b>( 1 ) discordo plenamente ( 2 ) discordo em parte ( 3 ) concordo em parte ( 4 ) concordo plenamente</b></p>
---

## 1. COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA OU GRAMATICAL

### 1.1 Componente lexical

- Eu possuo um vocabulário básico de palavras e frases isoladas relativas às situações concretas; ( )
- Eu possuo repertório lexical para realizar atividades habituais e transações quotidianas que compreendem situações e temas conhecidos; ( )
- Eu apresento um repertório lexical para expressar-se com o uso de perífrases sobre a maioria dos temas pertinentes para sua vida diária, como, por exemplo, família, afeições e interesses, trabalho, viagens e fatos da atualidade; ( )
- Eu disponho de um amplo vocabulário sobre assuntos relativos a sua especialidade e sobre temas mais gerais. Varia a formulação para evitar a frequente repetição, mas as deficiências léxicas todavia podem provocar hesitações e perífrases; ( )

### 1.2 Componente morfossintático

- Eu manifesto um controle limitado sobre poucas estruturas gramaticais e sintáticas simples de um repertório aprendido; ( )

- Eu utilizo algumas estruturas simples corretamente, mas tenho tendência a cometer erros básicos sistematicamente; por exemplo, posso confundir tempos verbais e me esquecer de fazer a concordância, todavia deixo claro o que pretende dizer; ( )

- Eu posso me comunicar com razoável correção em situações cotidianas, geralmente tem um bom controle gramatical, ainda que se evidencie interferência da língua materna. Cometo erros, porém deixo claro o que pretendo dizer; ( )

- Eu apresento bom controle gramatical, mas posso cometer ‘lapsos’ esporádicos, erros não sistemáticos e pequenas falhas na estrutura da frase, porém são escassos e se corrigem retrospectivamente. Já não cometo erros que causam mal entendidos; ( )

### **1.3 Componente fonológico**

- Eu apresento um repertório limitado de palavras e frases memorizadas que pode ser compreendido com certo esforço pelos falantes nativos habituados a interagir com interlocutores do mesmo grupo linguístico ao qual pertence o aprendiz/usuário. ( )

- Eu apresento uma pronúncia bastante clara e compreensível, ainda que fique evidente meu sotaque estrangeiro e os interlocutores tenham que solicitar repetições, de vez em quando; ( )

- Eu apresento uma pronúncia clara e inteligível, ainda que às vezes se evidencie meu sotaque estrangeiro e cometa erros de pronúncia; ( )

- Eu apresento uma pronúncia e entonação claras e naturais; ( )

### **1.4 Componente ortográfico**

- Eu posso copiar palavras correntes e frases curtas; por exemplo, sinais ou instruções simples, nomes de objetos cotidianos, nomes de lojas, assim como frases feitas que se utilizam habitualmente. Eu posso soletrar o endereço, a nacionalidade e outros dados pessoais; ( )

- Eu posso copiar orações curtas relativas aos assuntos do cotidiano; por exemplo, indicações para ir a algum lugar. Eu posso escrever com razoável correção (porém não necessariamente com uma ortografia totalmente normalizada) palavras curtas que normalmente utilizo ao falar; ( )

- Eu posso produzir uma escrita que tende a ser inteligível em toda a sua extensão. A ortografia, a pontuação e a estruturação são razoavelmente complexas. ( )

- Eu posso produzir uma escrita contínua inteligível que segue as convenções de organização e de distribuição em parágrafos. A ortografia e a pontuação são razoavelmente corretas, mas posso manifestar a influência da língua materna. ( )

## **2. COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA**

- Eu posso estabelecer contatos básicos, utilizando as fórmulas de cortesia do cotidiano, tais como: saudações, despedidas, apresentações e expressões do tipo, “por favor,”, “obrigado”, “desculpe-me” etc. ( )

- Eu posso me expressar em interações sociais breves, fórmulas quotidianas de saudação e tratamento. Eu posso realizar e responder a convites e pedir e/ou aceitar desculpas; ( )

- Eu sou consciente das normas de cortesia mais significativas entre os costumes, as atitudes, os valores, as crenças que prevalecem na comunidade da língua-cultura estrangeira e as de minha própria comunidade; Eu posso reconhecer os vários registros de língua nas mais diversas situações comunicativas; ( )

- Eu posso me expressar com convicção, clareza e cortesia em um registro formal ou informal adequado às situações e aos interlocutores evitando erros grosseiros de formulação; Posso seguir com certo esforço o ritmo dos debates e neles intervir e utilizar o registro de língua mais adequado. ( )

## **3. COMPETÊNCIA DISCURSIVA**

### **3.1 Coesão e Coerência**

- Eu posso ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples para construir uma sequência linear de informações; ( )
- Eu posso utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo com uma simples lista de informações; ( )
- Eu posso utilizar um número limitado de mecanismos de coesão ligando os enunciados num discurso claro e coerente, ainda que ocasionalmente apresente saltos em uma intervenção longa; ( )
- Eu posso utilizar com eficácia uma grande variedade de conectores marcando claramente a relação entre as ideias; ( )

### 3.2 Flexibilidade

- Eu posso reconhecer no discurso as marcas de oralidade; ( )
  - Eu posso adaptar expressões simples, bem memorizadas, a circunstâncias específicas, por meio de uma substituição lexical limitada; ( )
  - Eu posso adaptar o meu discurso falado ou escrito de maneira a abordar situações menos rotineiras e até mesmo difíceis; ( )
  - Eu posso variar a formulação do que quero dizer, de acordo com as situações comunicativas; Eu posso me adaptar não só às mudanças de sentido, estilo e de destaque dado aos assuntos que normalmente ocorrem em uma conversa como também à maneira de expressar o que desejo considerando a situação e o destinatário/interlocutor. ( )

## 4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

- Eu posso identificar o que desejo apontando com o dedo, por exemplo, « *je voudrais cela* »; Eu posso ainda me utilizar da gestualidade, para fazer alguns esclarecimentos, caso seja necessário; ( )
- Eu posso afrancesar uma palavra da minha língua materna e perguntar ao interlocutor se ele entendeu; Ou ainda, eu posso dar uma definição ou dizer a finalidade, quando não me ocorre o termo específico; ( )

- Eu posso utilizar perífrases (arrodeios) e paráfrases (falar com minhas próprias palavras) para suprir carências léxicas e estruturais; ( )

## **AS QUATRO HABILIDADES MÍNIMAS**

### **Compreensão Oral**

- Eu posso compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente concernente aos aspectos de interesse pessoal, como por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo, desde que as pessoas falem clara e lentamente; ( )
- Eu posso compreender a maior parte anúncios e mensagens curtas e simples; ( )
- Eu posso compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal e profissional, quando o ritmo da fala é relativamente lento e claro; ( )
- Eu posso compreender exposições longas e palestras e até acompanhar partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar; ( )

### **Compreensão escrita**

- Eu posso compreender nomes conhecidos, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos; ( )
- Eu posso ler textos curtos e muito simples. Eu posso encontrar uma formação previsível e concreta em textos simples, de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, menus, horários. Eu posso compreender cartas pessoais curtas e simples; ( )

- Eu posso compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais, escritas em uma linguagem corrente; ( )
- Eu posso compreender artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos nos quais os autores adotam uma atitude particular ou certo ponto de vista; Eu posso ainda compreender textos literários contemporâneos em prosa; ( )

### **Expressão oral**

- Eu posso utilizar frases e expressões simples para descrever o local onde vivo e as pessoas que conheço; ( )
- Eu posso utilizar uma série de frases e expressões simples para descrever minha família, condição de vida, meu trabalho etc.; ( )
- Eu posso relatar experiências, acontecimentos, expectativas e metas; Eu posso ainda, mesmo que brevemente, explicar e justificar minhas opiniões e projetos; ( )
- Eu posso explicar um ponto de vista sobre determinado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções; ( )

### **Expressão escrita**

- Eu posso escrever um cartão postal simples e curto; ( )
  - Eu posso escrever mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata; ( )
- Eu posso escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal; ( )
  - Eu posso escrever um texto claro e detalhado sobre uma vasta gama de assuntos relativos aos meus centros de interesse; Eu posso ainda escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim; ( )